

UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

**UNE PRATIQUE D'APPROCHE ORGANIQUE
EN CLASSE DE BIOLOGIE**

PAR

RENE CHARTIER



**MEMOIRE PRESENTE
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN EDUCATION
SOUS LA DIRECTION DE REAL BOUCHER**

JUIN 1986



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier d'une façon toute particulière mes élèves, ceux d'hier, ceux d'aujourd'hui et ceux de demain qui, par leurs exigences, me donnent l'occasion de me remettre en question.

Je remercie également Réal Boucher pour sa précieuse collaboration, sa grande discrétion, sa patience et son optimisme.

Je remercie mon épouse Claudette qui m'a encouragé et appuyé tout au long de cette recherche.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	1
TABLE DES MATIERES.....	11
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER: CADRE CONCEPTUEL DU CHANGEMENT ENVISAGE.....	4
1. Deux conceptions de l'éducation.....	8
1.1 La conception de Laborit.....	8
1.1.1 Sa vision de l'homme.....	8
1.1.2 Sa vision de l'éducation.....	15
1.2 La conception de Carl R. Rogers.....	25
1.2.1 Sa vision de l'homme.....	25
1.2.2 Sa vision de l'éducation.....	30
1.3 Points de convergence et de divergence entre Rogers et Laborit.....	37
1.3.1 Au niveau de leur vision de l'homme.....	37
1.3.2 Au niveau de leur vision de l'éducation.....	39
2. Le cadre opérationnel: l'approche organique.....	41
CHAPITRE II: UNE ACTION: L'APPROCHE ORGANIQUE.....	54
2.1 Les bases théoriques.....	54
2.2 La mise en place.....	57
2.3 L'application.....	59
2.4 Les difficultés.....	70
2.5 L'évaluation interne.....	73

CHAPITRE III: L'ANALYSE DE L'ACTION.....	77
CONCLUSION.....	86
BIBLIOGRAPHIE.....	88
ANNEXES.....	94

INTRODUCTION

L'éducation et l'enseignement ont été critiqués tant de l'extérieur que de l'intérieur. Paradoxalement, les analyses faites n'ont, semble-t-il, pas donné les résultats souhaités car le système subit toujours des attaques incessantes. Dans mon milieu, les minces expériences de renouveau que je connais se sont soldées par des échecs. Influencé sans doute par les reproches, j'ai ressenti, comme enseignant, le besoin de vivre une expérience relationnelle différente. Mais les véritables motifs de cette remise en question sont mon vécu d'enseignant et le souvenir de scènes rétrospectives. Je me voyais marchant (symboliquement) pour aller à mes cours. J'imaginai mes parents et les générations futures en faire tout autant. Cette vision pessimiste exclut, à court terme tout au moins, une société sans écoles reprenant ainsi un thème cher à Ivan Illich. Selon moi, il y aura longtemps encore des enseignés et des enseignants.

Dans cette entreprise qu'est l'apprentissage, il y a celui qui sait (il possède généralement le pouvoir) et celui qui veut savoir ou dont on veut qu'il sache (son pouvoir est limité). En d'autres termes, il y a obligatoirement une relation privilégiée qui se vit entre celui qui apprend, l'apprenant, et le maître. Cette relation maître-élève m'apparaît comme un facteur très important dans la mo-

tivation de l'apprenant. Pourtant, dans l'école, les rapports humains sont souvent anonymes. Il arrive que mes préoccupations d'enseignant se portent non pas sur la personne mais sur l'élève. Ce peu d'importance accordé à la personne se retrouve à tous les niveaux hiérarchiques. J'impose mes connaissances, mes préjugés et mes jugements de valeur; j'évalue les acquis mémorisés et je sanctionne. Le nivellement qui en découle ne tient pas compte de l'individualité biologique et socioculturelle de l'individu.

Dans ce contexte, j'ai l'impression de ne pas répondre aux attentes de l'élève, d'où naît mon insatisfaction. Il m'apparaît alors essentiel de cerner clairement la situation afin de chercher des solutions applicables à l'action. Si l'école est un lieu du savoir, il faut pouvoir le communiquer. En cela, nous serons toujours deux (l'enseignant et l'élève), peu importe la multitude. Il est très difficile d'en maximiser l'efficacité car, en tant qu'enseignant, je n'ai pas le pouvoir sur tous les facteurs et parce que l'émetteur et le récepteur sont des humains en constante évolution. Cependant, je peux agir pour ce qui dépend de moi, mes comportements correspondant à mes attitudes.

Pour répondre à mon projet de modifier mes rapports maître-élève, je vais, dans le premier chapitre, associer ma réflexion à celles de deux auteurs, Henri Laborit et Carl Ransom Rogers. Je retracerai chez ces deux auteurs

leur vision respective de l'homme et de l'éducation. Ensuite, je les rapprocherai par leurs ressemblances et leurs différences sur ces deux aspects. Ce lien m'entraîne sur le plan opérationnel. Je vais puiser dans l'approche organique proposée par le Conseil supérieur de l'éducation des stratégies d'interventions pédagogiques me permettant d'appliquer la théorie à l'action.

L'action entreprise à partir de l'approche organique sera décrite au chapitre deux. Mais, dois-je le signaler, un lent changement de mes attitudes a dû s'opérer avant d'aborder de nouvelles méthodes et de nouveaux moyens d'enseignement. L'expérience se déroule dans l'une de mes classes de biologie au cours de l'année scolaire 1981-1982. Dans le chapitre trois, je ferai de cette démarche expérimentale une analyse basée sur mes intentions de départ en ce qui concerne la relation maître-élève.

J'aimerais que ma recherche puisse me permettre de faire un bout de chemin afin de comprendre l'élève en situation d'apprentissage dans le but de vivre une relation différente et plus conforme à mon désir de plus en plus grand de rencontrer l'être humain. Toucher du doigt l'intérieur de l'individu, comprendre la souffrance d'apprendre et partager l'extraordinaire bonheur de la découverte me semblent les mobiles de mon action.

CHAPITRE PREMIER

CADRE CONCEPTUEL DU CHANGEMENT ENVISAGE

L'expérience pédagogique acquise par les études et la pratique peut amener le praticien à prendre deux directions diamétralement opposées. Comme premier horizon, je vois le conformisme. Même si le livre vert¹ et la réforme scolaire qu'il préconise font miroiter un changement de cap, il reste encore beaucoup de chemin à faire pour "décroûter" l'enseignement. La société compte sur l'école pour former des individus qui se tailleront une place au soleil et en cela seront capables de répondre aux besoins variés de production de biens et services. Aujourd'hui plus que jamais l'école a comme mission implicite et explicite de combler ces attentes. Par exemple: aussitôt que notre société amorce le virage technologique, l'école se voit confier une nouvelle mission. Oh! combien exaltante! Tous les intervenants scolaires s'y emploient. On croirait assister à une autre fièvre de l'or. Mais non, c'est la ruée vers l'ordinateur.

¹Ministère de l'Éducation du Québec, L'enseignement primaire et secondaire au Québec, (Numéro spécial, octobre 1977).

On ne sait pas au juste comment s'en servir. Mais, il faut s'y faire, coûte que coûte. Nous avons connu la fièvre de l'audio-visuel. Assistons-nous à une révolution de l'école? Le modèle scolaire reste le même car les hommes et les femmes s'y trouvant transmettent leurs convictions personnelles et socio-culturelles, convaincus et vaincus par les mobiles de leurs actions ainsi que par les exigences du système scolaire. Je me disais il n'y a pas si longtemps qu'une fois dans l'engrenage j'évoluerais au rythme de l'ensemble au risque de me voir remplacé ou rejeté. C'est un peu ce qui arrive à ceux et celles qui osent regarder l'horizon opposé: ils sont des révolutionnaires. Il faut à tout prix changer le monde et son environnement étouffant, disent-ils. Pour convaincre, ils proposent d'embellir le monde par leurs discours enrichis de théories nouvelles. Leurs actions dérangent le système en place car les nouvelles voies sont tellement nombreuses qu'on est souvent craintif à leur contact. Le mouvement est difficile et le message ne trouve pas toujours l'attention qu'on espère. En proposant l'action on opte au même moment pour le déséquilibre. C'est périlleux et manifestement mal accueilli. Ces extrémistes du changement s'accordent très mal avec l'organisation scolaire et doivent quitter ou se plier à ses exigences.

Quant à moi, j'opte pour un changement. Mais déjà le verbe "opter" n'est pas très approprié dans les circons-

tances. Je devrais plutôt dire que je suis forcé de changer. Les actions accomplies ne concordent pas toujours avec ma vision du monde. Ce déséquilibre heurte ma sensibilité et crée une tension que je dois désamorcer. Mais suis-je prêt à tout laisser tomber? Je désire, à l'intérieur des contraintes, me libérer du malaise éprouvé dans mon vécu d'enseignant. Au lieu de tout transformer dans mon environnement, je souhaite exprimer mon popre être et agir, en espérant répandre ma vision à un plus grand auditoire.

J'ai rencontré chez Henri Laborit une base scientifique sur laquelle peut s'appuyer ma démarche. Ne voulant pas me comparer à cet homme, je pense justifier ma compréhension du fait que sa réflexion part de la biologie, plus précisément de la physiologie du comportement. Cette science qui, par définition, étudie la vie ne peut qu'amener le chercheur à s'interroger sur le monde. Je tente de trouver, grâce à quelques textes de Laborit, les objets signifiants pour moi. Mais, tout cela reste sous le couvert théorique. Il faut chercher une façon de construire cette charpente. Je suis très sensible aux propos tenus par Carl R. Rogers et j'en retiens quelques techniques me paraissant pertinentes.

Le rapprochement entre Laborit et Rogers peut sembler étrange, voire même inacceptable. Leur apparente divergence fondamentale ne me freine pourtant pas. Au contraire,

les interrogations qu'elle suscite me stimulent. Elle me permet d'éclairer ma pensée, de consolider ma trame scientifique.

Pour donner suite au débat amorcé, j'aimerais situer dès maintenant le problème. Ma vision de la science me permet de puiser à la fois chez Laborit et chez Rogers. Pour moi, ils sont tous deux attentifs au même objet de recherche, l'Homme.

Rogers note les phénomènes, les attitudes et les comportements de l'individu. Il les classe en les regroupant selon leurs similitudes, leurs divergences et leurs "couleurs". Il en recherche le pourquoi. Sa réponse il l'obtient en interrogeant l'homme. Il accorde toute sa crédibilité à ce que l'individu exprime, aux phénomènes qu'il ressent. L'individu est alors libre de répondre à ses besoins intérieurs ou de s'aliéner en se conformant aux exigences de la socio-culture. Cette approche me semble pertinente et nécessaire.

Par contre, Henri Laborit, très vite après ses observations chez l'Homme, s'interroge sur l'origine profonde des comportements et des attitudes dont je viens de parler. Il scrute objectivement les phénomènes observés. Il appréhende l'humain avec des sciences telles que la biologie, la biologie moléculaire, la physiologie, la cybernétique et la théorie des ensembles. Il accorde sa crédibilité aux phéno-

mènes bio-chimiques qui façonnent le comportement humain tout en tenant compte du rôle modulateur de la socio-culture. Ici, l'individu est lié par son support élémentaire. Il ne peut donc échapper à ses besoins. Rogers et Laborit fournissent, chacun à leur manière, des éléments conceptuels sur le monde, l'individu et l'enseignement, commençant ainsi la recherche d'une nouvelle action éducative.

1 Deux conceptions de l'éducation

1.1 La conception de Laborit

1.1.1 Sa vision de l'homme

Par ses travaux en biologie et en neurobiologie, Henri Laborit est amené à avoir une conception scientifique de l'homme. Il puise dans la science deux grands principes de vie: l'humilité et le relativisme.² Comme il ne peut atteindre la réalité, il cherchera les relations existantes entre les diverses expressions du réel.

La matière vivante, de par sa structure, possède deux caractéristiques très interdépendantes: celle d'être un système ouvert (voir l'annexe deux) aussi bien sur le plan informationnel que thermodynamique et celle d'être organisée par niveaux de complexité (voir l'annexe un). Pour

²Henri Laborit, Biologie et structure, (Collection Idée, Paris: Gallimard, 1968), pp. 132-139.

qu'un système soit ouvert, il doit faire provision constante de nouvelles matières. L'ensemble des systèmes vivants (la biosphère) utilise l'énergie solaire comme source énergétique primordiale et le flux de cette énergie à travers les niveaux d'organisation constitue un très vaste système ouvert.

Contrairement à toute attente les "structures vivantes" proviennent du désordre de la matière inanimée. C'est la "mise en forme" des éléments qui est particulière. De là, Laborit distingue deux types d'information: 1° l'information structure supportée par la double hélice de l'ADN³, 2° l'information circulante représentée par les messages chimiques: l'influx nerveux et les hormones. C'est de la différenciation et de la spécialisation que viennent les niveaux d'organisation et l'ouverture des systèmes sur le plan informationnel. Pour ouvrir le système, il faut soit une commande extérieure au système, la commande du servomécanisme (annexe deux), soit l'information qu'il reçoit de l'ensemble qui l'englobe. La raison d'un tel investissement d'énergie est le maintien de son intégrité. Chaque niveau d'organisation a la même finalité car de leur intégrité dépend l'intégrité de l'ensemble et vice-versa. Le sens donné

³Molécule géante ou macromolécule formant la partie active des chromosomes.

à la finalité est celui qu'on emprunte à la cybernétique: tout effecteur assure une activité (effet) orientée, cohérente et constructive, donc un projet.

★

★ ★

L'étude du système nerveux de l'homme permet la compréhension de ses comportements car sa fonction est d'agir. En comparant (voir l'annexe trois) les systèmes nerveux, on constate une évolution des formes et des structures. L'homme n'est pas détaché de la nature d'où il émerge. Il possède un cerveau rudimentaire, d'origine reptilienne, composé de l'hypothalamus et du tronc cérébral. Cette structure encéphalique est responsable de nos pulsions. Elle contrôle nos comportements innés comme la sexualité, l'établissement du territoire, la fuite, la lutte, la faim... Elle est le territoire de la mémoire à court terme et répond ainsi à nos besoins fondamentaux. Aux côtés du "cerveau reptilien" persiste une structure cervicale originaire de nos ancêtres les mammifères appelée le système limbique. C'est le cerveau de l'affectivité car il est le centre de la mémoire à long terme. Il nous permet de reconnaître si une situation est agréable ou désagréable grâce à deux centres que les chercheurs ont récemment localisés. Il s'agit du "medial forebrain bundle" ou MFB caché dans l'hippocampe: c'est le faisceau de la récompense et le "periventricular system"

ou PUS, le faisceau de la punition situé dans une autre région du système limbique, l'amygdale. En outre, le comportement acquis est lié à la mémoire, à l'apprentissage et met en jeu ce système limbique. Etant étroitement associé à l'hypothalamus, il joue, il va sans dire, un rôle important dans l'expression d'émotions comme la peur, la colère, la joie et l'amour.

Enveloppant les deux autres cerveaux, apparaît plus tardivement le néocéphale. Cette partie cervicale est très évoluée et, chez l'homme, prend une importance toute particulière. Son développement s'est accentué dans la partie frontale pour former le lobe orbito-frontal du cortex cérébral. Ce lobe frontal du cerveau humain est une zone associative. Elle permet d'associer les éléments mémorisés. C'est par elle que l'homme peut imaginer de nouvelles structures.

Le système nerveux de l'homme permet de voir que l'humain est un être vivant capable de modifier son environnement par la créativité causée à l'activité associative de ce qui le distingue de l'animal: le lobe frontal de son cortex cérébral. Afin de bien visualiser les diverses structures mentionnées, je propose quatre schémas que l'on retrouve aux annexes quatre, cinq et six.

★

★ ★

L'homme ajoute une expérience personnelle à son héritage génétique et à son héritage sémantique. Grâce à l'ADN de ses chromosomes, il emmagasine l'expérience accumulée au cours de l'évolution, des molécules pré-vivantes à nous. Cette mémoire "génétique" est entièrement inscrite dans nos fibres. Par le langage, l'enfant accumule sans douleur des siècles de vie de l'humanité. C'est aussi un moyen de mettre en réserve le temps et l'expérience de l'espèce. En contrepartie, le langage, en véhiculant la connaissance du monde en évolution constante, est trompeur car ce n'est souvent pas l'expression de la réalité mais une vision du monde qu'il signifie. De tout temps, les sociétés ont utilisé les mots pour marquer l'individu de certains réflexes conditionnés et certains interdits.

Pour Laborit, l'évolution est tellement rapide que les jugements de valeur n'ont pas leur place. Par eux, on localise l'affectivité sur une structure étroite qui n'a qu'une seule finalité: celle de préserver l'intégrité structurale de l'individu par l'action. Pour être efficace, l'action devrait permettre l'élimination des situations dangereuses réelles comme imaginaires. Sinon, on risque de déclencher des réactions somatiques au niveau d'organes non directement impliqués par l'action. L'affectivité est un phénomène réflexe donc inconscient, on n'en devient conscient que par les manifestations somatiques qu'elle provo-

que: nous sommes glacés d'effroi; la chaleur du plaisir nous envahit; nous en avons le souffle coupé.

*

* *

L'activité intellectuelle peut être considérée comme un servomécanisme parce qu'elle est influencée par un niveau d'organisation supérieur (la famille, les pairs, la société...). Nous constatons que les structures vivantes sont organisées par niveaux hiérarchiques. A cet égard, il ne peut y avoir d'égalité de fonction entre les différents niveaux d'organisation. Il n'existe pas non plus de hiérarchisation de pouvoir à cause d'une très large diffusion de l'information entre les divers niveaux hiérarchiques. Cette information circulante permet à chacun des niveaux d'atteindre sa finalité comblant aussi la finalité de l'ensemble. Cette finalité est la recherche constante de l'équilibre biologique. D'après Laborit, nous aspirons donc tous à avoir sur notre environnement un comportement opérant et gratifiant. Mais, nous nous heurtons souvent à ce même besoin chez l'autre. Nous devons fuir ou lutter pour maintenir notre équilibre biologique. Dans le contexte social actuel il est souvent impossible de faire l'un ou l'autre geste.

Pour Laborit, la hiérarchisation de la société étant fondée sur le pouvoir il faut, pour avoir plus de pouvoir

donc, pour poser plus d'actes gratifiants, chercher à gravir l'échelle hiérarchique. Parce que nous ne possédons pas toute l'information nécessaire (elle reste coincée au niveau hiérarchique ayant le plus de pouvoir), nous en sommes souvent incapables. Pour se faire plaisir, pour atteindre le bien-être biologique, l'individu doit se soumettre aux règles de la dominance (règles morales, éthiques, préjugés, jugements de valeur, lois régissant le comportement des individus à une certaine époque) institutionnalisées par le langage. En ce sens, la majorité, très largement composée de dominés, ne peut espérer atteindre son plein épanouissement.

Laborit est amené à nier toute idée de liberté puisque l'homme véhicule des valeurs innées (pulsions) ou acquises (déterminismes socio-culturels). L'homme ne peut s'en libérer. Tout au plus, il doit apprendre à vivre avec et s'assurer, à l'intérieur de ces limites, d'actions gratifiantes dans un environnement changeant.

Mais Laborit demeure optimiste: ce qui peut faire de l'homme un être à part, c'est sa capacité de créer à partir des informations reçues et d'échapper ainsi à son automatisme socio-culturel. Pour s'en sortir, l'homme doit d'abord prendre conscience de ce qu'il est même si, la plupart du temps, ses motivations sont inconscientes. Pour reprendre la très belle image de Laborit, il cherchera à accroître

tre l'écume consciente qui naît, disparaît et renaît de l'océan inconscient. Pour y parvenir, la connaissance de plus en plus profonde des mécanismes de ses automatismes ne peut qu'être essentielle. C'est alors que l'homme pourra se servir de son imagination avec plus d'efficacité.

1.1.2 Sa vision de l'éducation

Après avoir exposé la vision de Laborit sur la condition humaine à travers ses écrits, il est maintenant possible de tracer sa conception de l'éducation. D'abord, il décrit l'éducation actuelle comme étant une éducation basée sur la transmission à sens unique de connaissances, de l'adulte à l'enfant, pour permettre à ce dernier de se tailler une place dans sa niche environnementale.

Dans les écoles, est dispensé un savoir qui ne se discute pas, il s'ingurgite et se restitue spasmodiquement au moment des examens et concours. Il n'y a rien à imaginer, rien à créer, mais tout à digérer.

Et plus loin, il ajoute:

Si j'ai choisi cette analogie digestive, c'est que les fonctions cérébrales et les aires centrales auxquelles ce type d'enseignement fait appel, sont celles les plus basses situées dans l'échelle évolutive du système nerveux: l'hypothalamus motivant la soif du débouché et la domination hiérarchique, le système limbique pour la mémoire et les automatismes.⁴

Ailleurs, le rapport actuel entre adulte et enfant est qualifié de dominant.

⁴Henri Laborit, L'homme et la ville, (Collection Champs No 17, Paris: Flammarion, 1971), p. 146.

L'enfant est un explorateur, l'adulte un villageois qui interdit à l'enfant le plus souvent de sortir de son village. La pédagogie est faite par des adultes fixés dans leurs structures mentales qu'ils imposent aux enfants.⁵

Nous savons déjà que pour Laborit, il y a deux sortes d'informations, l'information structure propre à chaque individu et l'information circulante représentée sous deux formes: l'information spécialisée, professionnelle et l'information généralisée. La première forme d'information circulante serait privilégiée par tout le système d'éducation passé et présent.

Tout l'enseignement, de la maternelle jusqu'à l'université ou à ce qu'il est convenu d'appeler les grandes écoles, n'a jamais fait autre chose que de la [l'information spécialisée, professionnelle] diffuser.⁶

Quant à l'information généralisée que l'on appréhende par ses méthodes et ses objets, sa transmission serait le fait d'une nouvelle éducation. Laborit se met à rêver lorsqu'il dit:

Que diriez-vous si, à tous les tons dégradés qui vont du bulletin [de vote] rouge au bulletin blanc, on ajoutait délibérément une autre couleur: un bulletin vert par exemple? Celui de l'espoir, de l'imagination, celui qui placerait en tête de ses préoccupations l'enseignement généralisé, non orienté de façon autoritaire, celui de la restructuration permanente.

⁵Henri Laborit, L'agressivité détournée, (10.18 No 527, Paris: Union générale d'éditions, 1970), p. 165.

⁶Henri Laborit, La nouvelle grille, (Libertés 2000, Paris: Robert Laffont, 1974), p. 278.

⁷Henri Laborit, L'homme imaginant, (10.18 No 463, Paris: Union générale d'éditions, 1970), p. 173.

Avant de poursuivre dans ce chemin, il serait bon de savoir comment Laborit voit l'élève. Selon lui, l'être humain est au départ une page blanche qui jour après jour sera de plus en plus marqué de déterminismes imposés par la socio-culture dont il fait partie. Il prétend "... que chaque enfant qui naît est une page blanche, découpée dans le long parchemin enroulé du déterminisme génétique."⁸ Il dit encore:

Sur cette page blanche s'inscrivent, jour après jour, les lois physiques et les lois sociales, les règlements, les sens interdits, les feux rouges, les codes, les limitations de vitesse, mais rien absolument rien, concernant la page elle-même, son origine,⁹ sa texture, ses filigranes, sa couleur et son utilité.

Pour Laborit, chaque être humain est une personne à part avec son héritage et son historicité.

Pauvre homme enfermé dans ses déterminismes: ceux de l'extérieur et ceux de l'intérieur, (...) Ceux de l'extérieur, du monde matériel et du monde humain (...) Ceux de l'intérieur dont il n'a pas conscience, parce qu'ils sont lui, son système nerveux et ses glandes, son capital génétique, ceux de tous¹⁰ les hommes, et pourtant différents pour chacun d'eux.

Plus clairement encore, il énonce que "... chacun de nous possède, des êtres et des choses, une expérience unique parce que sa situation dans l'espace-temps est égale-

⁸ Laborit, L'homme imaginant, p. 116.

⁹ Ibid., p. 117.

¹⁰ Ibid., p. 111.

ment unique."¹¹ Laborit a démontré que chaque personne est unique. Cet être unique doit apprendre et ce n'est jamais facile.

L'apprenant doit faire un effort pour emmagasiner les informations spécialisées, professionnelles principalement transmises par les grandes écoles post-secondaires. L'emmagasinement de ces informations spécialisées n'est nécessaire que parallèlement et postérieurement à une information généralisée bien articulée.¹² La découverte est d'abord un lent et douloureux effort de collecte informationnelle.¹³

Reprenons la route pour nous interroger sur cette information généralisée qui semble être la pierre angulaire des réflexions de Laborit sur l'éducation. C'est une information basée sur l'étude des structures et des différents liens existant entre les éléments afin d'assouplir l'engrammation et de laisser la porte ouverte à une foule d'intrants continuellement remaniés par la charpente individuelle. Laborit propose trois méthodes pour transmettre l'information généralisée. Il y a la théorie des ensembles qui pourrait servir de langage logique car elle:

¹¹ Laborit, L'agressivité détournée, p. 26.

¹² Laborit, L'homme imaginant, p. 143.

¹³ Op. cit.

(...) pourra (...) ouvrir la route à la mathématique, dans ses formes des plus simples aux plus complexes, mais surtout parce qu'elle permettra d'appréhender le monde, de l'organiser, aussi bien celui de la physique que celui de la biologie, aussi bien celui de la matière que celui des concepts qui en dérivent, d'une façon cohérente et logique.¹⁴

Il y a aussi la cybernétique...

... qui permettra d'animer [les] structures et de les voir évoluer dans le temps. [En outre, elle] permet d'établir des modèles matériels et conceptuels et de contrôler leur fonctionnement. Elle oblige à mettre à jour les régulations...¹⁵

Cette méthode a l'avantage de faire comprendre le dynamisme des structures. Enfin, il y a aussi l'étude des systèmes tant ouverts que fermés afin de comprendre les caractéristiques fondamentales de la matière vivante.

Laborit aime qualifier de structuraliste cette éducation car elle a pour but d'"ouvrir [les cerveaux vierges] au monde qui les entoure et à celui qui vit en eux."¹⁶ Mais, elle n'est pas seulement cela. Elle est à la fois relativiste et scientifique. Relativiste parce qu'elle amène la personne à ne pas s'appuyer sur du définitif, du coulé dans le béton mais l'amène plutôt à s'interroger sur les idées, les faits qui se présentent à elle. L'éducation relativiste conduit à la créativité car l'homme est un être vi-

¹⁴Laborit, La nouvelle grille, pp. 281-282.

¹⁵Ibid., p. 282.

¹⁶Ibid., p. 283.

vant capable d'imaginer, c'est-à-dire "(...) élaborer, à partir de l'expérience, de toutes les expériences, (...) une nouvelle structure, un ensemble de relations entre les faits mémorisés."¹⁷ D'ailleurs, Laborit explique en ces termes la nécessité d'une éducation relativiste:

L'éducation de la créativité exige d'abord de dire qu'il n'existe pas de certitudes, ou du moins que celles-ci sont toujours temporaires, efficaces pour un instant donné de l'évolution, mais qu'elles sont toujours à redécouvrir dans le seul but de les abandonner, aussitôt que leur valeur opérationnelle a pu être démontrée.¹⁸

Il l'avait exprimée d'une façon plus lapidaire dans un ouvrage antérieur: "l'incertitude, soeur de l'angoisse, et mère de la créativité."¹⁹ L'éducation scientifique est pour Laborit la seule valable de nos jours.

L'individu ne peut donc attendre d'informations débarrassées de jugements de valeur que de la science, dont la caractéristique est d'être universelle et objective, et de son imagination scientifique, c'est-à-dire celle directement liée à la création des structures universelles.²⁰

Antérieurement, il avait écrit: "Cet abandon [des avantages matériels conférés par le régime socio-économique existant] ne peut être obtenu que par l'éducation non poli-

¹⁷ Laborit, L'agressivité détournée, p. 130.

¹⁸ Henri Laborit, Eloge de la fuite, (La vie selon... Paris: Robert Laffont, 1976), pp. 70-71.

¹⁹ Laborit, La nouvelle grille, p. 21.

²⁰ Laborit, L'homme et la ville, p. 143.

tique, mais scientifique, de ce plus grand nombre."²¹ D'ailleurs la science, en cherchant, ne conduit-elle pas à l'humilité, à la relativité donc à la tolérance?

Si, comme le dit Laborit, la recherche d'un profit quelconque (monétaire, social ou autre) ne devrait plus servir de motivation, qu'est-ce qui la remplacerait? "Or, la motivation ne peut venir que du fait que la vision du monde qu'on lui fournira et dans laquelle il pourra se situer, aura un sens pour lui."²²

Ce qui peut toucher l'individu, c'est son angoisse existentielle et Laborit associe la motivation à cette angoisse.

Tout homme est angoissé par le problème de la vie et de la mort, et plus ou moins consciemment encore par celui de ses rapports avec ses semblables. (...) C'est cela la motivation fondamentale vers l'information, l'angoisse humaine primitive, celle sur laquelle doit reposer toute diffusion de la connaissance. C'est à montrer que la connaissance jamais définitive des structures est la seule thérapeutique "humaine" de l'humaine angoisse.²³

L'enseignant dans la classe, le directeur dans l'école, le directeur général dans la commission scolaire, le parent dans la famille, que doivent-ils transmettre à l'en-

²¹Laborit, L'homme imaginant, p. 169.

²²Laborit, Biologie et structure, p. 106.

²³Laborit, L'homme et la ville, p. 149.

fant, l'adolescent et l'adulte? Sur cette question que je pose, Laborit s'exprime clairement et fréquemment. Il souhaite un enseignement intégré et non spécialisé. Ne disait-il pas qu'il était préférable de former des "polyconceptualistes" plutôt que des "polytechniciens".²⁴ Il prétend qu'il "(...) ne s'agit pas d'apprendre le plus de choses possible si l'on ne sait pas comment elles sont reliées entre elles, dans l'espace et le temps, de la géographie à l'histoire, des mathématiques à Victor Hugo."²⁵ Pour Laborit, il est impérieux de "placer très tôt l'individu dans son ensemble cosmique, le faire participer à celui-ci au lieu de lui apprendre à s'en isoler."²⁶ L'homme doit pouvoir se situer dans l'univers et particulièrement dans l'ensemble des êtres vivants. Pour cela, "il faut (...) que chaque homme prenne d'abord conscience de son animalité, de ce qui le lie à la vie dans son ensemble, aux autres espèces animales."²⁷ Deux grands courants, l'homme moral et l'homme énergétique, se profilent dans l'enseignement. L'homme moral sera formé par "(...) l'enseignement devenu indispensable des bases biologiques du comportement [et] l'enseigne-

²⁴Laborit, L'homme et la ville, p. 150.

²⁵Laborit, Biologie et structure, p. 100.

²⁶Laborit, La nouvelle grille, p. 288.

²⁷Laborit, L'homme imaginant, p. 131.

ment des mécanismes essentiels à la vie."²⁸ Il faudrait aussi lui "(...) transmettre la notion fondamentale de "structure" ainsi que son application dynamique à travers les rudiments de la cybernétique, (...)"²⁹ De plus, l'homme moral "obéira à des lois, mais à celles de la nature et de la vie, en tentant d'en trouver d'autres, plus fondamentales, qui le libéreront des précédentes."³⁰ La nécessité de la connaissance pour se comprendre de plus en plus entraîne le deuxième courant, celui de l'homme énergétique. "L'information transmise (information spécialisée, professionnelle et l'on peut ajouter scientifique) dans une école technique ne se discute pas, elle s'absorbe. Elle est certitude et réalité. Elle débouche sur des débouchés."³⁰ L'homme énergétique s'ajoute à l'homme moral favorisant l'émergence d'un nouvel homme.

Avec ces pistes éducatives que Laborit livre, quelles attitudes doivent avoir les enseignants? Selon lui, ils doivent adopter des attitudes nouvelles souvent très éloignées de ce qu'ils présentent aujourd'hui. Ils doivent être non conformistes et ouverts à l'enseigné.

Le rôle de l'enseignant est alors de leur faciliter la mise en ordre des connaissances acquises, l'établisse-

²⁸Ibid., p. 120.

²⁹Op. cit.

³⁰Ibid., p. 121.

ment des relations entre les faits, la généralisation des concepts, la recherche avec l'enseigné des structures, l'apprentissage enfin d'une méthodologie scientifique de pensée et d'action.³¹

Les enseignants devraient transmettre les faits tels qu'ils sont. "Montrer les faits sans les déformer, sans leur adjoindre un jugement de valeur, les faits nus, non revêtus par l'épais manteau moralisateur..."³² Les enseignants devraient être plus auto-critiques que critiques, ce qui les rendrait plus humbles et non dominateurs.

A-t-on l'impression d'être dominé par la personne à qui l'on demande son chemin dans une ville inconnue? N'est-ce pas seulement cette personne l'enseignant? N'est-ce pas celui qui renseigne sur des relations déjà reconnues sans pour autant vous dicter le chemin que vous devez suivre, ensuite pour atteindre un but qu'il n'a pas à fixer?³³

En plus d'être non dominateurs, les enseignants devraient aussi être des guides qui facilitent l'atteinte du but fixé par l'enseigné. Laborit m'amène à penser que les enseignants doivent donc modifier leurs attitudes s'ils désirent éduquer à la créativité l'enfant ou l'adolescent et ainsi favoriser le développement de l'homme imaginant. Laborit résume ainsi sa pensée:

Rien n'est plus néfaste que des règlements de manoeuvre, imposés en invoquant une expérience qui ne devrait être là que pour orienter, non pour diriger.

³¹Laborit, L'homme et la ville, p. 147.

³²Laborit, L'agressivité détournée, p. 151.

³³Laborit, L'homme imaginant, p. 160.

Mais cela exige de l'enseignant beaucoup d'esprit critique pour lui-même, et le moins possible pour les autres, ce qui devient difficile dans une société entièrement parcheminée. Elle exige de lui qu'il accepte la critique et la discussion avec l'enseigné, que généralement il paternalise et qu'il admette que celui-ci, du seul fait qu'il est né et a grandi dans un monde qu'il ignore, car il n'est déjà plus le sien, peut mélanger les informations qu'il lui transmet d'une façon nouvelle après les avoir déstructurées.³⁴

Et, enfin, pourquoi ne pas faire de l'enseignement une activité ludique? "Enseigner sans imposer, donner le goût de jouer à la vie."³⁵

1.2 La conception de Carl R. Rogers

1.2.1 Sa vision de l'homme

Carl Ransom Rogers veut fournir un cadre conceptuel d'intervention. J'ai trouvé dans ses écrits des points de vue fort intéressants. La détermination des valeurs marque très profondément la qualité existentielle de l'homme. Rogers retient deux types de valeurs. D'abord les valeurs objectives, ce sont des valeurs répondant au plaisir qu'éprouve l'organisme au résultat d'une action particulière. "C'est à partir de sa propre expérience que son organisme déclare en termes non verbaux: "Ceci est bon pour moi", "Ceci est mauvais pour moi", "J'aime ceci", "Je déteste cela".³⁶ Mais

³⁴Ibid., p. 123.

³⁵Laborit, L'agressivité détournée, p. 151.

³⁶Carl R. Rogers, Liberté pour apprendre, (Coll. Sciences de l'éducation, Paris: éd. Dunod, 1969), p. 241.

très vite, par souci de survie ou par ce que Rogers appelle le "besoin d'affection", l'homme introjecte les valeurs véhiculées par la socio-culture grâce au langage. Ce sont les valeurs conceptualisées: "Il [l'homme] apprend d'autrui un grand nombre de valeurs conceptualisées et les adopte pour lui-même, fussent-elles en profond désaccord avec sa propre expérience."³⁷ Pour faire suite à ces types de valeurs, Rogers énumère quatre propositions que j'aimerais citer.

1. "Il existe dans l'être humain un fondement organismique qui rend possible la détermination des valeurs."³⁸

D'après moi, cette proposition souligne l'origine paléocéphalique de la réponse. L'organisme choisira la voie du plaisir.

2. "Ce processus de détermination des valeurs contribue réellement à l'épanouissement personnel dans la mesure où l'être humain est ouvert à l'expérience qui se déroule en lui."³⁹

Selon moi, savoir et comprendre comment s'intègrent dans les fibres de notre personnalité les valeurs tant objectives que conceptualisées, c'est prendre conscience de notre mode de fonctionnement. Cela fait avancer l'homme

³⁷ Ibid., p. 343.

³⁸ Ibid., p. 250.

³⁹ Ibid., p. 251.

vers la compréhension de soi et des autres.

3. "Il y a, chez les personnes qui deviennent plus ouvertes à leur expérience personnelle, un commun dénominateur organisationnel dans le choix des valeurs."⁴⁰

Par cette proposition, je soupçonne Rogers de décrire une situation agréable ou désagréable. La recherche de ce qui est agréable est universelle et s'inscrit dans notre lignée phylogénique.

4. "Cette orientation commune dans le choix des valeurs est telle qu'elle contribue au développement de la personne elle-même, au développement des autres au sein de la communauté et à la survie ainsi qu'à l'évolution de l'espèce."⁴¹

Ce qui revient à dire que, pour Rogers, la finalité de l'action gratifiante sert au développement de l'être et permet à la société de survivre à ce dernier. Mais il m'apparaît au préalable que la personne doit chercher dans ses sources biologiques les déterminismes qui la gouvernent. En prendre conscience et connaissance, ce n'est pas s'en libérer. Je crois que la base "organismique" est toujours là sauf qu'on n'agit plus dans l'inconscience, nous en comprenons les mécanismes. Nous pouvons alors, avec notre imagination, créer quelque chose de nouveau permettant ainsi d'é-

⁴⁰ Ibid., p. 251.

⁴¹ Ibid., p. 252.

chapper aux carcans socio-culturels tout en évitant le conflit. Rogers a foi en l'homme et l'affirme de la façon suivante:

J'ose croire que lorsque l'être humain est intérieurement libre de choisir ses valeurs profondes, il a tendance à choisir comme valeurs ces objets, ces expériences, ces objectifs qui contribuent à sa propre survie, à son propre développement et à son épanouissement, ainsi qu'à la survie et au développement d'autrui.⁴²

La liberté dont parle Rogers est une liberté intérieure et subjective.⁴³ "Nous parlons donc de quelque chose d'intérieur à la personne, d'un vécu phénoménologique plutôt que de quelque chose d'extérieur, et qui néanmoins en vaut la peine."⁴⁴ C'est dire que la personne est libre d'agir selon son moi, non pas selon quelque chose d'extérieur à elle-même. Malgré son adhésion inconditionnelle à la liberté de l'homme, Rogers exprime ce qu'il appelle une contradiction irréductible. D'une part l'homme est une machine complexe et d'autre part l'homme est subjectivement libre. Il ajoute: "Il y a là en effet un profond paradoxe avec lequel nous devons apprendre à vivre."⁴⁵

Rogers me fournit l'occasion d'agir. Il propose d'adopter des attitudes capables de favoriser le plein épa-

⁴²Ibid., p. 254.

⁴³Ibid., p. 268.

⁴⁴Ibid., p. 269.

⁴⁵Ibid., p. 257.

nouissement de l'homme. La première attitude, la tolérance, est fondamentale dans une relation humaine. Si nous sommes conscients du mode de fonctionnement de l'individu; si nous en comprenons la complexité mais aussi l'inconscient qui le gouverne, nous serons portés à la tolérance. En termes ro-gériens, nous aurons pour l'autre de la considération, de l'acceptation et de la confiance. Mais, il y a plus. Rogers exprime deux autres attitudes susceptibles de nous permettre d'entrer en communication avec l'autre sans nous perdre, sans falsifier nos propres besoins. Ce sont la congruence ou l'authenticité et la compréhension empathique. Si on apprend à se connaître et si on se comprend davantage, nous pourrions être nous-mêmes, pas ce que les autres voudraient qu'on soit. Etre authentique, c'est exprimer ses sentiments mais pour cela, il faut en être conscient.

Avant tout, il faut être proche de ses propres sentiments, et capable d'en être conscient. Ensuite, il faut prendre le risque de les exprimer tels qu'ils sont en nous, sans les⁴⁶ déguiser en jugements et sans les attribuer à autrui.

Si les sentiments demeurent dans l'inconscient, ils risquent de perturber l'individu. Pour se découvrir ainsi, il faut que l'autre, à son tour, comprenne et accepte notre attitude. C'est sans préjugé, sans jugement de valeur, sans idée préconçue que l'on abordera l'autre. Ne se sentant pas

⁴⁶Ibid., p. 113.

menacé ni jugé, l'individu pourra s'exprimer, se comprendre, se connaître et agir pour sa plus grande satisfaction.⁴⁷ C'est alors qu'il pourra laisser libre cours à son imagination et créer pour lui et pour la communauté des solutions neuves, originales aux problèmes modernes.⁴⁸ Pour amorcer une telle démarche, il est important d'avoir confiance en la nature humaine.⁴⁹ Je crois qu'il faut aussi résister à tout désir de dominance car cela impose une normalisation incompatible avec les attitudes que nous voulons adopter. De plus, si je me réfère à Laborit, en faisant confiance à l'homme nous faisons aussi confiance à l'humanité car l'un et l'autre concourent à la même finalité. C'est probablement ce que laisse entendre Rogers lorsqu'il dit que les personnes conscientisées répondent semblablement aux situations et aux problèmes qui se posent à elles.⁵⁰

1.2.2 Sa vision de l'éducation

Suite à sa vision de l'homme, Rogers propose quelques postulats concernant le "problème de l'enseignement".⁵¹ Le mot enseignement renferme de façon explicite

⁴⁷ Ibid., p. 222.

⁴⁸ Ibid., p. 102.

⁴⁹ Ibid., p. 291.

⁵⁰ Ibid., p. 254.

⁵¹ Ibid., p. 149.

la notion de transmission des informations et, implicitement, la notion d'apprentissage des informations. Mais qu'est-ce donc pour Rogers qu'apprendre et enseigner?

Pour Rogers, toute personne a une capacité naturelle d'apprendre.

Ce potentiel et ce désir d'apprendre, de découvrir, d'élargir ses connaissances et son champ d'expérience, tout cela peut être libéré si certaines conditions favorables sont remplies. Il s'agit d'une tendance naturelle à laquelle on peut faire confiance, ...⁵²

L'apprentissage est véritable au moment où l'objet est en rapport avec le développement personnel de la personne.

Il paraît assez évident que, pour un apprentissage comme celui dont il est question, il est indispensable que l'étudiant, à quelque niveau scolaire qu'il soit, se trouve confronté avec des données qui aient pour lui un sens et un intérêt.⁵³

Pour qu'il y ait véritable apprentissage, il faut réduire au maximum les menaces contre le moi.

Tout apprentissage qui prendrait sa source dans [une] contradiction serait pénible et menaçant, étant donné que les deux convictions ne peuvent pas coexister ouvertement, et tout apprentissage qui émergerait de cette contradiction impliquerait un changement réel dans la structure du moi.⁵⁴

En outre, Rogers attribue un rôle primordial à l'environnement dans l'expression du moi:

⁵²Ibid., p. 156.

⁵³Ibid., p. 129.

⁵⁴Ibid., p. 157.

... un environnement encourageant, compréhensif, et l'absence de notes, ou l'invitation à s'évaluer soi-même, éloignent les menaces externes et permettent à l'enfant de réaliser des progrès, puisqu'il n'est plus paralysé par la peur.⁵⁵

Rogers considère très sérieusement les menaces contre le moi comme nuisibles; il signale quelques attitudes à éviter.

... l'humiliation, le ridicule, le rabaissement, la colère et le mépris constituent des menaces contre la personne elle-même, contre la perception que chacun a de soi, et, comme telles, interfèrent fortement avec l'apprentissage.⁵⁶

Pour Rogers, il est important de faciliter l'apprentissage par l'action:

Un des moyens les plus efficaces de promouvoir l'apprentissage consiste à confronter l'étudiant directement avec des problèmes pratiques, des problèmes sociaux, moraux et philosophiques, des difficultés personnelles et des problèmes de recherche.⁵⁷

Mais cet apprentissage est facilité dans l'action seulement si l'élève en prend la responsabilité.

On a pu prouver, aussi bien dans l'industrie que dans l'enseignement, qu'un apprentissage où l'élève participait à l'élaboration de la méthode était de loin plus efficace qu'un apprentissage passif.⁵⁸

De plus, Rogers compte sur l'engagement de l'élève pour faciliter l'apprentissage.

⁵⁵ Ibid., p. 158.

⁵⁶ Ibid., p. 160.

⁵⁷ Ibid., p. 160.

⁵⁸ Ibid., p. 161.

... l'apprentissage le plus efficace est celui où la personne s'engage tout entière dans un apprentissage d'elle-même par elle-même.⁵⁹

Dans tous les cas, il est fondamental pour Rogers que l'élève soit autocritique et qu'il soit capable de s'auto-évaluer. A ce moment:

L'indépendance d'esprit, la créativité, la confiance en soi sont facilitées lorsque l'autocritique et l'auto-évaluation sont considérées comme fondamentales et que l'évaluation par autrui est vue comme secondaire.⁶⁰

Pour Rogers, "Le lieu de l'évaluation" est... fermement situé au coeur même de la personne."⁶¹ Donc, il va sans dire que la personne en processus d'apprentissage est la personne toute désignée pour s'évaluer. Il associe l'auto-évaluation à toute sa démarche lorsqu'il s'exprime ainsi: "Ils ne peuvent se sentir libres si, à la fin de l'année, je vais les évaluer et les juger."⁶² Il me semble que les conséquences logiques de tels propos seraient de renoncer à enseigner, de renoncer aux examens, aux notes, aux points et aux diplômes.⁶³ Enfin, Rogers insiste pour dire que le plus important aujourd'hui est d'apprendre à apprendre.

⁵⁹ Ibid., p. 161.

⁶⁰ Ibid., p. 161.

⁶¹ Ibid., p. 248.

⁶² Ibid., p. 230.

⁶³ Ibid., p. 154.

Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée.⁶⁴

Il ajoute plus loin:

Dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage le plus utile socialement, c'est l'apprentissage des processus d'apprentissage, c'est aussi d'apprendre à rester toujours ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement.⁶⁵

Rogers pense qu'il est relativement inutile d'enseigner. Ne dit-il pas: "Pour moi, enseigner constitue une activité relativement peu importante et largement surfaitte.⁶⁶ Ses constatations sur l'enseignement amènent Rogers à attribuer à l'enseignant une fonction de soutien. A ce sujet, il dit que "... le but de l'enseignement, si nous voulons survivre, ne peut qu'être de faciliter le changement et l'apprentissage."⁶⁷ Pour y arriver, il convient d'établir un climat de confiance avec l'apprenant et aussi avec le groupe. Ils fonderont

... leur méthode sur l'hypothèse que des étudiants qui se trouvent réellement confrontés avec des problèmes qui les concernent souhaitent apprendre, veulent se développer, cherchent à découvrir, s'efforcent de maîtri-

⁶⁴ Ibid., p. 102.

⁶⁵ Ibid., p. 162.

⁶⁶ Ibid., p. 100.

⁶⁷ Ibid., p. 102.

ser⁶⁸ désirent créer, et optent pour l'autodiscipline.

De plus, ils organiseront et faciliteront les diverses ressources d'apprentissage. Dans ce cas, l'enseignant s'efforcera

... de rendre accessibles les écrits, le matériel, les aides psychologiques, les personnes, l'équipement, les visites documentaires, les moyens audiovisuels, bref, toutes les ressources imaginables que ses étudiants peuvent souhaiter pour leur progrès personnel et pour l'accomplissement de leurs projets.⁶⁹

Rogers identifie plusieurs idées maîtresses pouvant faciliter l'apprentissage. Pour les illustrer, je les regroupe en cinq attitudes caractéristiques de la pensée rogérienne.

1° Etre capable d'accueillir les projets de l'élève ainsi que ceux du groupe: "Il [l'enseignant] peut admettre qu'existent des projets divers, contradictoires et complémentaires, reliés entre eux"⁷⁰ et y répondre selon les besoins et les motivations exprimés. "(...) Il [l'enseignant] peut servir de guide quand cela est désiré, (...) il peut les aider [les élèves] à utiliser leurs propres pulsions et projets comme la force opératoire pour soutenir leur apprentissage."⁷¹

⁶⁸ Ibid., p. 113.

⁶⁹ Ibid., p. 163.

⁷⁰ Ibid., p. 163.

⁷¹ Op. cit.

2° Se rendre disponible au groupe en tant que personne ressource. "Il [l'enseignant] souhaite que les étudiants se servent de lui, individuellement ou en groupe, de la manière qui leur paraît la plus intéressante, pour autant que lui-même se sente à l'aise dans ce qui lui est demandé."⁷²

3° Attacher une juste importance au contenu intellectuel et au contenu émotionnel exprimés par l'élève. "(...) le facilitateur accepte les raisonnements et les conceptualisations aussi bien que les sentiments personnels et profonds."⁷³

4° Etre attentif, par la compréhension empathique, aux sentiments divers que l'élève exprime.

Les sentiments, qu'ils soient positifs, négatifs ou embrouillés, font partie de l'expérience scolaire. L'apprentissage devient vie, et quelle vie! L'étudiant est en route pour devenir -parfois avec passion, parfois en repâclant- quelqu'un qui apprend, quelqu'un qui change.⁷⁴

5° Etre capable, pour le facilitateur, d'exprimer "ses propres attitudes intérieures".⁷⁵

Il aura le droit et la possibilité d'être enthousiaste, ou ennuyé, d'être intéressé par ses élèves, d'être fâché, de manifester sa compréhension et sa sympathie. Et du fait qu'il accepte ces sentiments comme les

⁷² Ibid., p. 163.

⁷³ Op. cit.

⁷⁴ Ibid., p. 114.

⁷⁵ Ibid., p. 162.

siens, ⁷⁶il n'éprouve pas le besoin de les imposer à ses élèves.

Toute la pensée de Rogers est bien circonscrite dans une conférence dont il publia le texte en 1976:

Considérez maintenant ce qu'il arrive lorsqu'un instituteur utilise dans la classe une approche centrée sur la personne en permettant aux étudiants de choisir, en partageant la responsabilité, le pouvoir et le contrôle avec les étudiants et en y pénétrant, lui-même ou elle-même, comme un étudiant de plus. Cet individu facilitateur exprime, non par des mots mais par son comportement, que l'étudiant est celui qui choisit en fin de compte; que l'étudiant exerce une auto-discipline plutôt que d'être soumis à une discipline externe; que l'étudiant a le pouvoir. C'est la tâche du facilitateur d'aider à obtenir le climat psychologique qui permettra à l'étudiant de commencer à mener d'une façon responsable sa propre éducation. La personne qui se développe, qui apprend, constitue la force politiquement puissante avec une telle éducation."⁷⁷

1.3 Points de convergence et de divergence entre Rogers et Laborit

1.3.1 Au niveau de leur vision de l'homme

Plusieurs idées de Laborit et de Rogers se rencontrent. Tous deux ont une confiance certaine en l'homme. Ils favorisent entre autres l'absence de préjugés et de jugements de valeur, la créativité, seule ouverture vers le monde en perpétuel changement. Rogers et Laborit sont aussi sensibles à la relativité des choses. Encore, ils rejettent

⁷⁶Ibid., p. 104.

⁷⁷Carl R. Rogers, Beyond the Watershed and Were Now: talk given at CAEL conference, Denver, Colorado, in Yves Bertrand et Paul Valois, Les options en éducation, (Québec: Editeur officiel du Québec, 1980).

la dominance parce qu'elle vient de l'extérieur et stigmatise l'individu, l'empêchant ainsi de répondre à ses propres besoins. Ils attachent beaucoup d'importance à la tolérance. Laborit et Rogers souhaitent des individus de plus en plus conscients et ouverts à ce qu'ils sont vraiment.

Laborit et Rogers sont particulièrement en désaccord sur le point de la liberté. J'ai déjà souligné que Rogers décrit une liberté intérieure et subjective tandis que selon Laborit, nous ne pouvons que choisir entre des valeurs innées (pulsions) ou acquises (déterminismes socio-culturels).

Pour Rogers, l'individu doit être ouvert à son expérience. Il opte pour une attitude non défensive. La personne est à l'écoute de son organisme, c'est-à-dire à ses réactions sensorielles et viscérales. Elle accorde de l'attention à ses sentiments comme la peur, la souffrance mais aussi la tendresse, la joie. Elle répond à ses besoins, à ses réactions et à ses désirs.

En somme, pour Rogers, l'organisme est un individu dans sa totalité consciente, réelle, sans déformation et en interaction avec son milieu.

L'organisme de Laborit est vu comme un niveau d'organisation enveloppé et qui englobe d'autres niveaux d'organisation. L'organisme est une structure régulée et reliée aux autres structures par un servomécanisme. C'est la per-

sonne biologique avec son dynamisme façonné par les forces centripètes et centrifuges conscientes et inconscientes. Cette perspective renferme le tout-être connu et inconnu. Elle embrasse dans sa définition à la fois les dimensions biologiques, physiologiques, psychologiques et sociologiques de la personne.

1.3.2 Au niveau de leur vision de l'éducation

Ils rejettent très clairement l'enseignement actuel des programmes et des matières qui seront tôt ou tard, probablement plus tôt que tard, dépassés, incomplets quand ils ne se révéleront pas complètement faux. Il faut que l'élève s'arme pour faire face aux changements permanents de son environnement. Pour ces deux auteurs, l'enseignement doit conduire à la découverte d'individus créatifs capables d'imaginer de nouvelles réponses aux problèmes posés par les hommes d'aujourd'hui. Chacun à leur manière, ils font confiance aux capacités de l'élève à apprendre ce qui est nécessaire pour lui.

Je crois que Laborit serait d'accord avec ce que Rogers exprime en ces termes:

Libérer la curiosité intellectuelle des gens; permettre à chacun de s'élancer dans de nouvelles directions à partir de ses propres intérêts; affranchir l'esprit de recherche; ouvrir toute chose à l'exploitation et à la remise en question; reconnaître que tout est en mouvement ou en train de changer...

⁷⁸Rogers, Liberté pour apprendre, p. 102.

Laborit ajouterait probablement: "car ils sont conscients des déterminismes qui les gouvernent."

La grande divergence que je vois entre Rogers et Laborit est dans la mise en oeuvre des concepts énoncés. Laborit veut guider l'élève vers les voies de la conscience et de la connaissance des bases biologiques qui expliquent l'individu afin qu'il puisse, sans s'en libérer, innover. Alors que Rogers ne veut pas "Montrer, guider, diriger."⁷⁹ mais simplement "faciliter le changement et l'apprentissage."⁸⁰

Pour moi, faciliter l'apprentissage, c'est permettre à chacun de trouver des réponses -constructives, provisoires, mouvantes et dynamiques- à certaines des inquiétudes les plus profondes qui préoccupent l'homme d'aujourd'hui.⁸¹

En somme, Laborit et Rogers posent un regard critique sur l'enseignement traditionnel et souhaitent un changement significatif des rapports maître-élèves afin d'amener les élèves à se mouvoir dans un environnement incertain, ce qui entraîne la créativité pour le plus grand bien de l'humanité.

*

* *

⁷⁹Ibid., p. 100.

⁸⁰Ibid., p. 102.

⁸¹Op. cit.

Il convient maintenant d'aborder un modèle d'intervention pouvant répondre à mes besoins. Les lignes précédentes m'ont permis d'exprimer mon champ conceptuel. Laborit et Rogers prenaient valeur de référence. J'ai tenté jusqu'à présent de situer l'individu dans son environnement tant biologique que sociologique. Maintenant, il me faut associer ces concepts à la réalité quotidienne. Celle-ci est la rencontre journalière avec des élèves en situation d'apprentissage. Pour moi, la pratique éducative englobe la qualité de la relation inter-personnelle afin de favoriser l'apprentissage correspondant aux motivations de chacun. Voilà pourquoi je dois trouver un cadre opérationnel signifiant.

2. Le cadre opérationnel: l'approche organique

Le rapport annuel 1969/1970 du Conseil supérieur de l'éducation mobilise mon attention. Mon cadre théorique s'y trouve. C'est l'approche organique. Elle est appelée ainsi parce qu'elle puise dans les ressources personnelles, le moi de l'apprenant, les éléments de l'apprentissage. Mais quelle distinction peut-on faire entre l'approche actuelle qualifiée de mécanisme et l'approche souhaitée, c'est-à-dire organique?

Nous connaissons probablement tous l'approche mécaniste pour l'avoir vécue. Cette approche s'appuie sur une vision de l'homme et sur une façon de faire. Toute sa stra-

tégie d'intervention repose sur la continuité de ce qui existe déjà. Dans leur rapport de recherche intitulé Les options en éducation, Yves Bertrand et Paul Valois tracent un tableau impressionnant du paradigme industriel et de l'approche mécaniste. Ce tableau est reproduit en annexe sept.

Dans de telles circonstances, que réserve l'approche pédagogique? C'est une approche où le savoir est dicté d'en haut. Les connaissances à transmettre et à apprendre sont minimalement les mêmes pour tous. Tous les élèves sont donc sur le même pied, peu importe leur capacité. La structure scolaire décide de ce qu'il faut savoir; elle donne le traitement qu'elle désire; elle établit les normes de promotion basées sur la quantité d'informations retenues; elle distribue certificats et diplômes. Pour arriver à un tel contrôle, elle doit exercer une domination presque totale sur l'apprentissage de l'élève. L'enseignant, dans une telle approche, est un transmetteur d'informations. Il impose, dicte, dirige, évalue et contrôle. L'enseignement est alors considéré comme "un processus de transmission".⁸² Les objectifs, les travaux, sont fixés, prévus et déterminés sous la seule autorité du professeur. L'élève n'est pas dans le coup. N'étant pas associé à l'action de formation il assiste, impuissant, au transvasement des connaissances

⁸²Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative, (Québec: éditeur officiel du Québec, 1979), p. 35.

de l'esprit de l'enseignant au sien. Pour jouer le jeu, il suffit pour l'élève d'apprendre des formules toutes faites; de répéter son acquis mémorisé.⁸³ C'est ainsi qu'il incorpore d'une façon mécanique les préjugés et les jugements de valeur.

Il devient parfait consommateur du savoir. Il est dépendant du maître. Il ne s'agit pas de comprendre mais de savoir. Cette pédagogie mécaniste exerce une pression sur l'élève et le conditionne. L'apprentissage est alors un "processus de réception"⁸⁴.

Cette conception présuppose une certaine image de l'homme. Il faut contrôler l'élève sinon il s'égare. L'individu est incapable par lui-même, à l'aide de ses ressources intérieures et de sa motivation, d'apprendre et de comprendre son environnement. Tout doit être pressenti, expliqué et contrôlé.⁸⁵

La conception organique que nous propose le Conseil supérieur de l'éducation, par contre, fait confiance à l'individu. "L'étudiant possède en lui-même les ressources principales nécessaires à sa croissance, à son développement, à

⁸³Ibid., p. 36.

⁸⁴Ibid., p. 35.

⁸⁵Op. cit.

son orientation et à ses choix."⁸⁶ L'élève n'est pas l'objet à remplir de savoir. Il devient le premier artisan de son acquis mémorisé. L'engagement qu'il prend est d'autant plus facile qu'il participe activement à son processus d'apprentissage. Voici le postulat qui oriente toute cette approche:

Le centre de la nature humaine, les régions les plus intérieures de la personne, le dynamisme vital de la personnalité sont quelque chose de positif, ce dynamisme tend naturellement à la croissance et au développement de tout l'être; il est rationnel, réaliste et dirigé vers le progrès de la personne.⁸⁷

Le Conseil supérieur nous indique que cette approche cherche à atteindre des objectifs capables de répondre aux exigences d'un environnement mouvant.

Désormais la situation le commande: les hommes doivent apprendre à vivre paisiblement au sein d'un changement qui les atteint en profondeur; apprendre non la spécialisation mais la diversité des vues, des sentiments, des états de conscience; non le conformisme intolérant et restreint mais l'originalité et la singularité des êtres et des individus; non l'agression et le conflit mais l'échange; non l'âpre accumulation du savoir et des richesses, mais la joie du partage; non l'isolement et la fermeture, mais la communication entre personnes de différents âges, de diverses cultures et de diverses croyances religieuses.⁸⁸

Par opposition à la conception mécaniste, l'approche organique montre que l'élève participe réellement à sa

⁸⁶ Ibid., p. 37.

⁸⁷ Ibid., p. 38.

⁸⁸ Ibid., p. 75.

formation. Il apprendra selon ses motivations, ses intérêts. Le programme n'étant plus coercitif, il servira de phare sur lequel l'élève articulera sa recherche. Le régime pédagogique si restrictif et directif se profilera aux besoins de l'élève. Cette orientation favorisant l'activité éducation débouchera sur la créativité. L'apprenant pourra l'exprimer. Il vivra les expériences d'apprentissage qui l'intéressent dans la joie parce que cela répond à sa motivation profonde et non à celle d'éducateurs.

La conception organique centre son attention sur l'élève et non sur le maître. Ce dernier a un statut d'"agent coopérateur"⁸⁹ (Rogers dirait "facilitateur") mais non d'agent principal. Une de ses fonctions serait de mettre "à la libre disposition des étudiants l'ensemble de son expérience, sans toutefois l'imposer et sans chercher à exercer sur les étudiants une influence restrictive."⁹⁰ Pour arriver à créer une atmosphère favorable, l'éducateur doit être attentif à l'élève. L'attitude de l'enseignant favorisera des comportements d'accueil et d'attention à l'élève en situation d'apprentissage.⁹¹

Le caractère essentiel de cette approche, c'est qu'elle est moins une façon d'agir qu'une manière d'être qui

⁸⁹ Ibid., p. 39.

⁹⁰ Ibid., p. 40.

⁹¹ Ibid., p. 52.

existe chez l'éducateur et qui favorise les processus de croissance ancrés dans ⁹²la personnalité profonde de l'élève et de l'étudiant.

Le projet EPEL⁹³ mettait en pratique une telle approche. Colette Bouchard dégage dix propositions indiquant les changements observés chez les enseignants au cours de ce projet.⁹⁴ J'aimerais les indiquer afin de saisir l'ampleur des attitudes que l'enseignant doit chercher à développer.

1- L'enseignant tend à manifester une confiance qui va croissante et qui porte sur l'intérêt spontané et sur les capacités des enfants pour apprendre.

2- L'enseignant tend à développer progressivement avec les enfants une relation qui devient pour chacun plus accueillante et plus chaleureuse.

3- L'enseignant tend à substituer progressivement auprès de chacun des enfants une relation d'aide à une relation de pouvoir.

4- L'enseignant tend à subordonner toujours davantage son intervention dans la classe à l'activité d'apprentissage des enfants.

5- L'enseignant tend à développer progressivement un style d'intervention qui rejoint toujours plus intimement l'expérience de chaque en-

⁹²Ibid., p. 53.

⁹³Projet de recherche-action, dans une école élémentaire d'un quartier ouvrier de Trois-Rivières.

⁹⁴Colette Bouchard, Quelques changements observés chez les professeurs engagés dans le projet EPEL à Trois-Rivières. (L'école coopérative, no 31, octobre 1975), pp. 8 à 27.

fant telle qu'elle est vécue dans le moment où il intervient.

6- L'enseignant tend progressivement à laisser à chaque enfant une part croissante d'autonomie dans ses démarches d'apprentissage.

7- L'enseignant tend progressivement à aider chaque enfant à vouloir et à se donner une discipline personnelle.

8- L'enseignant tend progressivement à étendre et à diversifier son savoir-faire dans la classe.

9- L'enseignant tend progressivement à attacher plus d'importance à l'aménagement de l'environnement dans la classe, à enrichir l'environnement et à le diversifier dans l'espace et le temps.

10- L'enseignant tend progressivement à devenir plus calme et plus serein avec le groupe des enfants dans la salle de cours.

Pour passer d'une approche mécaniste à une approche organique, l'enseignant doit d'abord s'intérioriser. D'autant plus que ce changement se fait dans un environnement hautement mécaniste. C'est un travail en profondeur qui est demandé à l'enseignant impliqué dans l'innovation.

L'éducation réclame de la part de l'éducateur, la sympathie affective et intellectuelle, attention et intuition, souci constant des besoins et des problèmes de l'étudiant, promptitude à y répondre à l'heure même où ils apparaissent. Il n'y a pas de trucs pédagogiques ni de recettes techniques pour faire cela, mais seulement l'attention personnelle à l'étudiant et le souci de fournir le concours approprié.⁹⁵

⁹⁵ Ibid., p. 39.

Nous sommes bien loin ici du type de pédagogie exercée dans une conception mécaniste. L'enseignant n'est plus celui qui impose, sait et dicte mais celui qui facilite l'apprentissage de l'élève par sa présence éducative auprès de celui-ci et par la créativité d'un environnement adéquat à son apprentissage. Le premier rôle est tenu par l'élève. L'enseignant facilite l'expression des motivations de l'apprenant. Nous reproduisons à l'annexe 8 le tableau synoptique du paradigme socio-culturel existentiel et du paradigme humaniste de l'éducation préparé par Yves Bertrand et Paul Valois car il dégage succinctement l'enveloppe conceptuelle de l'approche organique en éducation. Dans ce domaine, il y a beaucoup de choses à faire tout au moins à l'école secondaire. Nous voulons donner ici quelques indices de concrétisation de l'approche organique.

Pour s'acheminer vers des attitudes et des comportements de nature organique, il faut répondre à quelques principes fondamentaux que le Conseil supérieur de l'éducation nous indique.

1- "Le premier principe de base pourrait être ainsi énoncé: l'apprentissage individuel est le seul qui soit authentique et véritablement efficace."⁹⁶

⁹⁶Ibid., p. 50.

Il est essentiel de rappeler une telle évidence car l'activité éducative suppose un apprentissage à partir des ressources internes de l'apprenant. Donc faire appel à sa personnalité propre. L'apprentissage en groupe uniforme ne prend pas en compte les différences individuelles. Seul l'apprentissage individuel peut répondre adéquatement à cette recherche constante de l'individualité dans une conception organique.

2- L'évaluation du travail doit être constante. Pour assurer la continuité du travail, il faut que l'élève se sente sur la bonne piste; qu'il puisse identifier les pièges qui se présentent à lui et qu'il trace l'itinéraire qui reste à parcourir. Pour ce faire, il a besoin de sécurité, d'apprendre à évaluer lui-même la tâche accomplie et à accomplir, et à mesurer le travail à faire. L'évaluation ne sera pas punitive ou sélective; elle sera plutôt formative, pour amener l'élève à apprendre à apprendre. C'est une exigence difficile pour l'éducateur mais enrichissante pour l'élève.⁹⁷

3- Le dernier principe nous dit que l'élève doit pouvoir progresser à son propre rythme. Ça semble évident car si nous respectons la loi personnelle dictée par l'approche organique, nous ne pouvons exercer de pressions indues sur

⁹⁷Op. cit.

l'apprenant. Il avancera selon ses capacités, ses goûts et sa motivation. Si nous respectons la conception organique, le rythme de l'apprentissage répondra aux besoins de l'élève et à celui de la communauté. Ce dernier principe n'est pas très facile à appliquer dans le contexte mécaniste actuel. Nous devons apprendre un minimum de choses au cours de l'année car elles seront sanctionnées par un examen du ministère à la toute fin de l'apprentissage. Ce principe rappelle l'idée de Rogers que les véritables apprentissages sont ceux qui rejoignent les besoins et les intérêts de l'élève.

D'après moi, l'approche organique s'articule selon quatre axes fondamentaux. Le premier serait que l'élève est l'agent actif et premier de son apprentissage. De cette façon, le pouvoir est donné à la personne. L'épanouissement de l'individu à partir de son entité première lui permet de se faire une image se rapprochant le plus de sa réalité. L'élève demeure le premier intervenant dans son apprentissage. Il ne peut espérer apprendre s'il ne s'implique pas lors des diverses activités qui lui sont proposées.

Le deuxième axe de l'approche organique repose sur la confiance dans les possibilités de l'élève. Il possède une ressource interne souvent inexplorée. A l'intérieur de lui-même, il trouve la force, la détermination, les habiletés correspondant à ses possibilités pour acquérir le doigté nécessaire à la compréhension du monde et de lui-même. A

partir de ce qu'il est, il peut faire sa niche et y trouver du bonheur. C'est en laissant à l'élève l'initiative dans l'agir que nous lui permettons d'utiliser ses capacités.

L'environnement est le troisième axe de l'approche organique. C'est sur cet aspect que l'enseignant dans sa classe peut oeuvrer avec le plus de chance de succès. Il est intéressant de distinguer deux environnements ou climats, le climat intérieur et le climat extérieur. Ce dernier climat représente l'ambiance régnant dans la salle de cours. L'enseignant s'assure du bien-être des élèves, leur fournit tout le matériel nécessaire pour atteindre les objectifs d'apprentissage. La tâche de favoriser un environnement adéquat à l'apprentissage ne revient pas uniquement à l'enseignant mais plutôt à la classe dans son unicité. En exprimant ses sentiments, en recherchant des solutions sans vouloir les imposer, l'enseignant tente d'impliquer l'élève dans la création d'un milieu d'apprentissage acceptable pour tous.

Le quatrième axe fondamental de l'approche organique est l'évaluation. Pour le Conseil supérieur de l'éducation⁹⁸, l'élève qui apprend demande, pour poursuivre en toute quiétude sa quête, le jugement du maître sur ce qu'il fait. L'enseignant est la personne adulte pouvant le mieux,

⁹⁸Ibid., p. 50.

dans une situation de classe, répondre à ce besoin. Le jugement doit idéalement situer l'élève dans le cadre de son propre processus d'apprentissage. Il doit aussi indiquer le chemin qui reste à parcourir. En outre, il doit tenter de qualifier le travail à partir des capacités de l'apprenant. Ce dernier aspect est piégé car l'enseignant risque d'utiliser ses jugements de valeur et de partir de ses préjugés. De là, la connaissance de plus en plus grande de l'élève s'avère tout aussi essentielle que la connaissance scientifique. L'évaluation exige du professeur une entière disponibilité à l'élève. Etre à l'écoute de l'élève, c'est aussi en saisir l'essentiel, pour l'amener à prendre en charge sa propre évaluation.

L'évaluation de ce qui est produit ou accompli relève d'abord de la personne qui fait ces choses (...) le siège principal de l'évaluation est⁹⁹ situé dans la conscience de la personne qui produit.

Alors seulement nous aurons des êtres créatifs.

J'aimerais citer un court texte du Conseil supérieur de l'éducation que Rogers ou Laborit pourraient sans doute reprendre à leur compte.

Ce que l'étudiant doit apprendre, ce n'est pas un contenu défini de connaissance (en premier lieu), ni telles habiletés particulières, c'est de demeurer actif

⁹⁹Ibid., p. 27.

et mobile; ce n'est pas de changer une fois, c'est de se disposer à se transformer sans cesse.¹⁰⁰

*

* *

Jusqu'à maintenant, j'ai présenté les conceptions de Laborit et de Rogers sur l'homme et sur l'éducation. Par après, j'ai introduit l'approche organique comme étant un cadre opérationnel qui va permettre l'expérimentation d'une façon nouvelle d'améliorer la relation maître-élèves. Au niveau conceptuel, l'approche organique doit beaucoup à la pensée de Rogers. (Je crois en avoir fait la démonstration.) Toutefois, je suis bien conscient que Laborit nous rappelle que l'homme est conditionné par une série de déterminismes. Dans quelle mesure l'expérimentation qui va suivre se rapproche-t-elle de la pensée de Rogers et dans quelle mesure son déroulement est-il conditionné par les déterminismes au sujet desquels Laborit met en garde? Le chapitre qui va suivre tentera de donner là-dessus des indicateurs de réponses.

¹⁰⁰ Ibid., p. 29.

CHAPITRE II

UNE ACTION: L'APPROCHE ORGANIQUE

Pour innover, ne faut-il pas changer soi-même? En tant qu'enseignant, je dois prendre conscience de ce que je suis, de ce que je fais. A l'intérieur même de ma compétence, je peux ranimer d'abord et avant tout ma propre vision du monde, l'éclairer et, pourquoi pas, l'exprimer. Ma marge de manoeuvre dépend, en outre, de mon pouvoir d'action. De là, la connaissance de mes limites personnelles et professionnelles s'avère essentielle.

2.1 Les bases théoriques

La lecture du texte "L'activité éducative" du Conseil supérieur de l'éducation m'a permis de retrouver, dans la conception organique de l'éducation qu'on y propose, des éléments pouvant rejoindre les idées de Henri Laborit et de Carl Ransom Rogers sur l'éducation. Trois aspects ont tout particulièrement retenu mon attention. Ils m'apparaissent suffisants pour solliciter mon adhésion:

1. La conception organique est centrée sur le dynamisme et les ressources intérieures de l'élève.¹ Sur cette question,

¹Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative, p. 38.

l'opinion du Conseil supérieur de l'éducation est claire:

Il est capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle, d'engagement actif dans le processus de sa formation, et c'est dans la mesure où² il fournit cet engagement qu'il se forme affectivement.

2. La conception organique n'impose pas. Elle puise à l'intérieur de la personne. Elle la fait participer à sa démarche d'apprentissage. Ce deuxième aspect pose à l'apprenant des problèmes originaux et personnels qu'il doit résoudre en utilisant toute sa compétence humaine, son imagination. Cette conception reconnaît que l'étudiant est capable de créativité valable:

... elle donne naissance à une pédagogie mise sur le dynamisme profond et vital de la personne; elle se soucie avant tout de l'intériorisation de l'activité éducative et de la prise en charge des études par l'étudiant lui-même; elle éveille et libère les aspirations imaginatives et créatrices, elle stimule les puissances de compréhension, d'intuition, d'interrogation.³

En cela, l'approche organique rejoint les idées de Laborit et de Rogers.⁴ Laborit ne souhaite-t-il pas (...) une éducation qui n'étouffera pas chez ces petits de l'Homme, le caractère fondamental de l'espèce, l'imagination.⁵

3. Enfin, l'approche organique, en se centrant sur l'élève, déracine l'enseignant pour en faire un individu mobile, cen-

² Ibid., p. 37.

³ Ibid., p. 38.

⁴ Op. cit.

⁵ Laborit, L'agressivité détournée, p. 151.

tré sur les besoins de l'élève et non sur ceux de la socioculture du moment. Il n'est plus possible pour le maître de dominer l'élève. Les différences entre lui et l'élève ne servent plus à subordonner l'un et à élever l'autre.

L'éducation réclame, de la part de l'éducateur, sympathie affective et intellectuelle, attention et intuition, souci constant des besoins et des problèmes de l'étudiant, promptitude à y répondre à l'heure même où ils apparaissent. Il n'y a pas de trucs pédagogiques ni de recettes techniques pour faire cela, mais seulement l'attention personnelle à l'étudiant et le souci de fournir le concours approprié. Cela suppose une disponibilité de tous les instants chez l'éducateur et une qualité essentielle et d'un grand prix: que l'éducateur soit lui-même en état d'écudation permanente.⁶

En ce sens, la conception organique répond à mes aspirations. Elle rejoint la pensée de Laborit qui souhaite que les enseignants, tout en étant plus autocritiques que critiques, deviennent plus humbles et non dominateurs.⁷ Elle rejoint également les conceptions de Rogers, qui demande à l'enseignant de faire confiance à l'élève.⁸

4. L'approche organique propose une attitude centrée sur l'élève:

L'éducateur est attentif à la personne de l'étudiant, tel qu'il existe, ici et maintenant; attentif au dynamisme de croissance et d'autonomie de l'étudiant; aux perceptions que l'étudiant a de lui-même, aux percep-

⁶ Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative, p. 39.

⁷ Voir p. 24.

⁸ Voir p. 34.

tions qu'il a des objectifs de son expérience d'apprentissage et des objectifs à connaître; attentif, par conséquent, à ces objets eux-mêmes, à la réalité qu'ils constituent, attentif à la capacité que possède l'étudiant d'évaluer par ses propres critères l'expérience d'apprentissage qu'il poursuit et les résultats qu'il atteint.

Par contre, le comportement, élément observable d'attitudes qu'il exprime, peut être directif ou non directif.

Le comportement peut être directif ou non directif sans que soit modifiée pour autant chez l'éducateur l'attitude centrée sur l'élève ou sur l'étudiant. Le comportement est directif dans la mesure où l'initiative vient de l'éducateur; il est non directif dans la mesure où l'initiative vient de l'élève ou de l'étudiant.¹⁰

2.2 La mise en place

J'aborde l'approche organique d'une façon non directive car j'ai un préjugé favorable pour l'individu. Je suis non directif quant aux moyens utilisés mais directif quant au contenu. Avant tout, je veux permettre à l'élève de poursuivre sa découverte en s'appuyant sur lui-même. Mon rôle comme enseignant prend une nouvelle teinte. En étant attentif à l'élève, je veux lui faciliter la tâche. Il convient de souligner que l'expérimentation dont je vais parler dans ce chapitre constitue ma façon d'opérationnaliser la conception organique de l'éducation.

⁹ Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative, p. 52.

¹⁰ Ibid., p. 53.

Afin de répondre aux exigences de cette approche (il s'agit ici de changer des comportements profondément enracinés d'une part par l'éducation et d'autre part par la pratique), l'expérience débute sur un terrain connu. C'est à partir du cours de biologie générale, 170-422, dispensé en 5^e secondaire, que j'ai élaboré mon projet expérimental. Cette matière m'apparaît généreuse, c'est-à-dire qu'elle renferme presque tous les aspects de la vie, soit de l'origine de la vie jusqu'à l'individu faisant partie de la biosphère. Un autre point milite pour la sélection de ce cours. Au niveau de la commission scolaire, je suis le seul à l'enseigner. J'en ai la maîtrise depuis quelques années déjà. D'autres facteurs me guident. La biologie générale est un cours "à option"; les élèves étant plus âgés, je suppose qu'ils sont, en principe, plus autonomes et aussi mieux préparés pour accomplir leur tâche d'apprentissage. Je désire utiliser cette approche pour développer l'autonomie et l'imagination créatrice des individus-apprenants. Généralement, seuls les mordus des sciences se retrouvent dans ce cours. Ils se dirigent soit en sciences pures ou en sciences de la santé. Déjà, le cours a la réputation d'être réservé aux futurs scientifiques et c'est souvent le cas. J'amorce l'expérimentation de l'approche organique avec dix-huit élèves.

Ce cours de biologie impose certaines contraintes sur lesquelles je ne crois pas avoir de prise. Le cours est

sanctionné par un examen du ministère de l'Education. La réussite de ce cours donne à l'élève deux crédits. Je suis donc tenu, par les exigences du cours, de couvrir le programme pour satisfaire à cette double exigence.

Compte tenu des limites qui me sont imposées, j'adopte un comportement souple au niveau du contenu (du projet). Je laisserai à l'élève le soin d'explorer à sa guise ce champ biologique qui couvre, selon moi, tout le programme 170-422.

Dès l'entrée en septembre 1982, je propose, avec, en main, le rapport annuel 1969/1970 du Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative, et mon projet, l'application de l'approche organique au directeur adjoint du secteur concerné. Nous avons déjà eu des entretiens à ce sujet. C'est donc avec enthousiasme qu'il appuie mon projet dont voici maintenant le contenu.

2.3 L'application

Je veux proposer à l'élève de couvrir son programme d'étude en s'appuyant sur ses intérêts, ses habiletés et ses aptitudes. Mon propre champ de compétence étant restreint, je ne délimite l'action d'apprentissage de l'apprenant que par le thème à traiter. L'élève, dans sa démarche, doit se frayer un chemin à partir de la notion englobante qu'est l'écosystème afin de comprendre son environnement tant interne qu'externe. Cette notion, comme nous l'avons

exprimé, peut amener l'élève à explorer presque la totalité du programme d'étude exigé. De plus en plus, la vision systémique de l'enseignement permet de mettre à contribution les autres matières d'enseignement: par exemple, l'étude statistique d'un quadrat pourrait amener l'élève à consulter son professeur de mathématiques ou même une ressource extérieure, comme les experts du ministère des Terres et Forêts. Tout en gardant une vision globale l'élève doit, parfois, observer de plus près son objet de recherche. Pour arriver à la connaissance, aucune restriction ne doit, en principe, faire obstacle à sa démarche. L'environnement dans lequel se trouve l'apprenant m'apparaît un facteur important de succès. Tout ce qu'il désire connaître est à priori à encourager. Cependant, il faut sans aucun doute tenir compte des limites qui nous sont imposées par nos capacités matérielles, physiques et personnelles. Une première limite imposée se situe sur le contenu; l'élève doit s'en tenir à la biologie. La notion spécifique d'écosystème constitue l'objet central du champ d'étude soumis aux élèves lors de cette expérimentation. Chaque élève impliqué dans le projet peut indifféremment aborder la notion d'écosystème à partir de l'étude de n'importe laquelle de ses composantes. Si sa préoccupation demeure la connaissance de l'écosystème, il ne peut échapper à tous les éléments du programme. Cette démarche est d'autant moins douloureuse qu'el-

le répond, selon moi, aux besoins de l'élève. J'ai la conviction toutefois que les apprentissages demandent des efforts et que nous les acceptons mieux lorsqu'ils répondent à nos intérêts.

Plusieurs volumes de référence, des revues scientifiques diverses, des travaux d'élèves ainsi que du matériel de laboratoire sont à la disposition des élèves. Ceux-ci peuvent quitter la classe pour se rendre à la bibliothèque, au centre audiovisuel ou ailleurs afin de satisfaire leur curiosité. Ils ont le loisir de travailler seul sur une des composantes de l'écosystème ou de se mettre à deux ou trois pour résoudre le problème. Selon les besoins, ils peuvent changer de coéquipiers ou revenir à un travail individuel. Dans ce contexte, l'élève se charge de son apprentissage.

En ce qui me concerne, je m'engage à demeurer à leur entière disposition en ce qui a trait à leurs difficultés, à leurs interrogations sur les notions et habiletés à acquérir, sur le déroulement du projet ou sur toute autre question relative à leur apprentissage. Ce faisant, je propose aux élèves de les aider à cheminer dans la connaissance d'eux-mêmes et du monde qui les entoure. Je me réserve pour le moment, comme tâche, l'évaluation. J'évalue le travail de l'élève non pas d'une façon comparative mais pour l'aider à se situer en rapport avec ce qu'il désire connaître. Dans une telle optique, toutes les évaluations traditionnel-

les doivent être bannies. Cependant, l'élève doit être conscient qu'il a un examen ministériel à passer. Peut-on, dans ce cadre, bannir toute évaluation traditionnelle? Par traditionnelle, j'entends, dans de telles circonstances, une évaluation décidée en tout point par l'enseignant et administrée à l'élève d'une façon ponctuelle et uniforme. Restons-en là pour le moment car je reviens un peu plus loin sur le mode d'évaluation utilisé dans le cadre de l'approche organique.¹¹

*

* *

En ayant situé les différents aspects de l'application de l'approche organique, j'entrevois l'année scolaire avec enthousiasme. Dès la première rencontre avec les élèves, je les avertis de mes intentions expérimentales. Vu le petit nombre d'élèves, l'accueil est chaleureux. Je les invite à se placer en cercle pour faire connaissance. On se découvre en se disant nos attentes et nos projets face au cours de biologie. Immédiatement après les présentations d'usage, j'expose le plus clairement possible le projet pédagogique. Ne voulant rien dissimuler, j'encourage la critique. Je dois alors apaiser les craintes et les inquiétudes que le projet ne manque pas de soulever. Par exemple, les

¹¹Voir p. 66.

élèves s'interrogent sur leur promotion; ils craignent que le programme ne soit pas complètement couvert... Je les rassure en leur montrant que par un travail soutenu, la notion d'écosystème peut leur permettre d'atteindre tous les objectifs du programme gouvernemental et qu'ils auront sûrement toutes les acquisitions nécessaires pour répondre à l'examen ministériel. C'est avec confiance que nous acceptons de vivre le risque d'une nouvelle aventure académique. Tous acceptent alors de jouer le jeu. Ensemble, nous mettons en place notre plan d'action. Dès lors, il est décidé d'utiliser un cours par cycle (le régime pédagogique donne cinq cours de biologie sur sept jours de classe) pour faire le point sur la nouvelle approche. Au cours de ces évaluations, la démarche elle-même peut être remise en question.

Nous sommes tous engagés dans un processus expérimental. Le critère de réussite retenu est de se sentir bien entre nous dans l'approche utilisée. D'un côté comme de l'autre, nous nous entendons, le cas échéant, pour exprimer notre mécontentement et pour rechercher une solution acceptable pour tous.

A la deuxième rencontre, nous mettons en place le mode de fonctionnement. La méthode de travail en groupe restreint (deux ou trois élèves) ou le travail individuel est retenu. La classe est divisée de la façon suivante: une

équipe de trois, cinq équipes de deux et cinq élèves travailleront individuellement.

Nous nous familiarisons ensuite avec les documents reliés à la biologie et disponibles dans les deux centres de ressources situés dans la classe. Le centre de ressources I est d'ordre littéraire: livres, revues, journaux. Quant au centre de ressources II, il possède une panoplie de matériel pédagogique: plaques microscopiques diverses, acétates, diapositives, cartes murales, modèles et travaux d'élèves. Les élèves se partagent spontanément la tâche de tenir à jour les entrées et sorties de matériel. Les premières journées servent à consolider la perception que chacun possède de l'approche.

Le premier cycle de cinq jours se caractérise par de l'organisation. D'une part, il faut appréhender la nouvelle philosophie et d'autre part organiser son travail d'une façon efficace. L'une et l'autre tâche se fait concurremment. Ce n'est plus le professeur qui dirige les activités d'apprentissage mais l'élève. Il part de son propre centre d'intérêt pour échauffer son plan de travail. Cette étape exige beaucoup d'attention. Le travail d'apprentissage de la matière ne peut commencer que lorsque cette avalanche d'idées, d'attitudes et de comportements nouveaux se sera calmée un peu. Les élèves recherchent des points d'appui pour démarrer. En effet, je remarque l'inhabileté de cer-

tains à planifier. Pour moi, la tentation est grande de reprendre les guides. Tout en saisissant le mécanisme, des failles se découvrent sur le plan méthodologique. Cette période de tâtonnement ne peut durer très longtemps car des écarts peuvent se former entre les intentions éducatives et les besoins de l'élève laissé à lui-même. Dans de telles circonstances, il faut tout de même indiquer des pistes fiables pour permettre à l'élève de fonctionner adéquatement.

Pendant le deuxième cycle de cours, la confiance persiste. Ensemble, nous élaborons des stratégies de recherche à partir des besoins exprimés. Pour un, par exemple, c'est la connaissance approfondie du système respiratoire. Pour un second, c'est la connaissance plus poussée de la lithosphère, etc.

Jusqu'à maintenant, je n'ai pas voulu distribuer aux élèves le programme du cours, craignant d'orienter indûment leurs recherches. Mais, devant la vive expression de ce besoin, j'y consens. J'émets le souhait que ce document serve de guide sans jamais devenir une servitude. Chaque groupe ou individu se choisit avec confiance un sujet qu'il est intéressé à exploiter. Nous rencontrons toujours des sentiments divers face à l'approche. Déjà, plus de la moitié des élèves travaillent, et avec empressement. Le principal problème qu'ils rencontrent est celui d'aller chercher les informations pertinentes. J'adopte comme attitude d'accompa-

gner l'élève dans sa recherche plutôt que de lui donner des réponses toutes faites. Ce qui, au départ, les rebute quelque peu. Je leur indique des pistes de solutions en me gardant bien d'en identifier une en particulier. Finalement, ils adhèrent à cette forme d'apprentissage. Dans l'ensemble, les travaux avancent selon le rythme imposé par les élèves eux-mêmes. Des initiatives expérimentales se discutent. Par exemple, un groupe veut étudier le comportement des souris dans un labyrinthe; d'autres parlent de dissections. J'encourage ces initiatives en montrant bien les exigences inhérentes à de telles expériences. Petit à petit, on découvre ensemble notre façon de faire avec les nouvelles règles du jeu.

Chacun prend sa place. On peut rapidement identifier avec plus ou moins de rigueur les individus embarqués dans le programme et ceux qui sont embarrassés. Une inquiétude se fait de plus en plus persistante à mesure que l'apprentissage avance: certains élèves s'interrogent sur leur évaluation. Je me fais rassurant car je sens l'importance que l'élève y attache. Le type d'évaluation dont il est question ici est l'évaluation institutionnalisée. Pour répondre à ces exigences (qui ne sont pas disparues avec la nouvelle approche), les élèves demandent un contrôle écrit sur leur objet particulier de recherche. Tout au long du travail des élèves, je vérifie la qualité des données re-

cueillies, leur pertinence avec le problème posé et la somme des renseignements. Il ne se pose alors aucun jugement comparatif. Seuls les résultats individuels sont regardés en fonction des interrogations de l'élève et de son degré de satisfaction. Dans la préparation de tests, il faut non seulement tenir compte de l'étendue du sujet, mais aussi de l'approche particulière effectuée par l'apprenant. Cette démarche impose de la souplesse et l'attention à l'élève pour tenir compte des objectifs qu'il a retenus. La mesure ainsi obtenue correspond à la profondeur et à l'ampleur du sujet traité. Ainsi, je ne compare pas la performance individuelle à la performance du groupe. Le travail de recherche et l'évaluation de ce travail se rapportent uniquement à l'individu. Par ce moyen, je souhaite favoriser l'autonomie de l'élève et ainsi lui permettre de participer à sa propre démarche d'évaluation dans le but de le rendre éventuellement apte à s'auto-évaluer.

Il faut s'attendre à ce que ce type d'évaluation "insécurise" certains élèves car ils sont, depuis onze ou douze ans, habitués à une évaluation purement normative. Il est très important pour eux de pouvoir comparer leurs performances et leurs acquis mémorisés. Ces habitudes peuvent développer, chez certains, tout au moins une attitude négative face à l'approche sous son aspect évaluatif. L'élève est habitué à se conformer à la norme du groupe auquel il

appartient. Selon moi, les élèves aiment recevoir des consignes très claires sur ce qu'ils ont à faire mais j'évite ce piège. Habitué à recevoir des réponses toutes faites, les élèves sont frustrés de ne pas en obtenir. Au début, je suis littéralement assailli de questions par certains élèves qui insistent pour être dirigés vers un livre, un chapitre, une page ou une expérience. Ces trois ou quatre élèves m'accaparent souvent plus que l'ensemble des autres élèves. La plupart du temps, cependant, l'atmosphère de la classe est à la détente et à la joie.

A l'intérieur d'un groupe, il faut s'attendre à rencontrer quelques individus (l'infime minorité, un groupe de trois en particulier) qui profitent de cette apparente liberté d'apprendre que l'expérimentation leur donne pour perdre littéralement leur temps en classe. Ils ne font pas l'apprentissage dans la matière. Cette situation problématique ne doit pas être vue comme dramatique car l'école ne sert pas uniquement à apprendre des choses mais aussi à apprendre sur les choses et les êtres. Cependant, tout en étant compréhensif, je dois, en conscience, stimuler l'intérêt à apprendre des notions académiques. Afin de motiver ces élèves, je propose une technique pour découvrir leurs points d'intérêt. (Il s'agit pour eux de mettre sur papier une hiérarchisation de leurs points d'intérêt.)

Tous ces cours passés ensemble ne doivent pas se perdre. Il faut les employer de la façon la plus efficace possible. Sinon, vu l'absence d'exigence stricte tant sur le plan pédagogique que disciplinaire, nous assistons à un laisser-aller qui nuit au développement de l'élève d'un milieu socio-culturel donné. Je dois dépenser beaucoup d'énergie parfois pour maintenir ce petit groupe de trois à un travail minimum d'autant plus que mon intervention ne se veut pas contraignante mais incitative.

*

* *

Toute ma stratégie pédagogique a pour but d'utiliser une approche permettant d'améliorer la relation maître-élève. Le type de relation vécue dans ce cours est chaleureux, non dominant, empathique et fraternel sauf pour une minorité. Pour elle, la relation demeure artificielle et lointaine car je suis perçu comme une banque inépuisable de renseignements qu'elle utilise abondamment. Il est toujours difficile de se dégager de l'image de l'homme-encyclopédie. Dans mes communications avec l'élève, je fais en sorte qu'il se comprenne et se connaisse davantage. L'accumulation de mes remarques et la démonstration joyeuse de l'apprentissage tissent des liens nouveaux qui profitent à tous. Les comportements ne concordent pas toujours avec les attitudes car nous sommes tous (enseignant et élèves) condition-

nés par notre histoire personnelle et sociale. Je rencontre des embâcles tenaces qui ne cèdent pas facilement et je ne peux pas espérer faire fondre, comme par magie, toutes les résistances. Le plus important est que nous (élèves et enseignant) sentions déjà des rapports de maître à élève moins superficiels.

2.4 Les difficultés

Malgré une atmosphère plus propice, un comportement personnel plus approprié à la découverte de soi, une approche pédagogique centrée sur la personne apprenante, certains élèves manifestent avec insistance leur inconfort. L'écoute de leurs inquiétudes ne les satisfait pas. Deux élèves vont même jusqu'à parler de leur malaise avec le directeur adjoint à mon insu. Ce dernier les encourage à poursuivre l'expérience avec une approche plus positive. Cette démarche ne passe pas inaperçue. Elle me signale l'angoisse que ces élèves vivent. Ce sont les élèves eux-mêmes qui me renseignent sur cette rencontre. Il faut donner suite à cette requête. En rester là serait faire preuve de rigidité, ce qui est à l'opposé de mes intentions. A l'évaluation, nous en discutons ouvertement, sans animosité. Nous décan- tons les arguments pour nous apercevoir que la très large majorité accepte les conditions d'apprentissage. Malgré les résistances (que je comprends) manifestées, nous jugeons

bon, tous, sans exception, de poursuivre l'expérience dans la sérénité.

En dépit du consensus obtenu lors de l'évaluation, le même petit nombre d'élèves, après quelque temps, manifeste sa démobilité. J'entends surtout parler de ceux-là mais, chez ceux où ça fonctionne, c'est le calme propice au travail. Je sens monter une tension dans la classe, tension qui commence à agir d'une façon néfaste sur tout le groupe. D'un côté, on retrouve ceux qui acceptent l'approche d'une façon inconditionnelle et de l'autre des individus désespérés. Ce tiraillement ne favorise certes pas un climat adéquat à l'apprentissage. Progressivement, j'assiste, impuissant, à une détérioration des relations humaines. Faire la sourde oreille aux signaux émis équivaudrait à reprendre le modèle mécaniste que je veux éviter. Des élèves ressentent des besoins particuliers auxquels je me dois de répondre, même si ces besoins sont fortement exprimés au point d'enterrer la bonne marche de ceux qui fonctionnent bien. Devenir en déséquilibre cause plus de mal que de bien. Alors il faut, sans tarder, faire le point tous ensemble. C'est en ce sens qu'une remise en question de l'application de l'approche organique s'avère nécessaire. Il est temps de chercher ce qui ne va pas réellement. Afin de vider la question, deux périodes de cours sont utilisées. Ce questionnaire survient un mois après le début de l'année scolaire.

Chacun a le droit et chacun se fait un devoir de s'exprimer. Malgré les points de vue divergents, l'atmosphère est détendue et les opinions sont ouvertement exprimées. Avant de débiter, je propose qu'une personne ressource vienne animer la discussion afin de démontrer ma bonne foi face au problème. Je suggère le nom du directeur adjoint. Les élèves, craignant d'être manipulés, ne souhaitent pas sa présence. Ils préfèrent de loin que j'anime la discussion et que j'accorde à chacun la chance de s'exprimer autant de fois qu'il le désire et j'ai le droit d'intervenir en tout temps. Mon rôle n'est pas de convaincre, mais d'expliquer. On peut retracer les points saillants de cette rencontre. Contrairement aux apparences, plus de la moitié des élèves se disent "insécurisés" par l'approche. Au niveau de leur recherche, ils sont incertains de leurs questions et de leurs réponses. Plusieurs ont l'impression de perdre leur temps malgré leur désir de poursuivre l'expérience. Ils aimeraient avancer très rapidement. L'efficacité de l'approche ne leur paraît pas évidente, d'autant plus que seul le cours de biologie se donne de cette manière. On signale l'importance de l'autonomie comme point positif de la méthode. On me suggère d'élaborer un autre concept qui tiendrait compte des remarques apportées. Dans les faits, la très grande majorité désire un retour à l'enseignement magistral. Ils veulent encore faire de la recherche mais d'une

façon moins systématique. Ils désirent que j'initie l'action et qu'un cadre de travail précis leur soit fixé. En fait, ils demandent un retour au travail uniforme. Pour terminer ces deux journées de discussion, un tour de table indique une volonté de faire volte-face et de reprendre la démarche traditionnelle. Quatre élèves seulement auraient encore aimé poursuivre la démarche dans laquelle nous étions engagés depuis le début de l'année scolaire. Dans les deux semaines qui suivent ces deux journées d'évaluation, je prépare un questionnaire à être distribué aux élèves concernés.

2.5 L'évaluation interne

Le but de ce questionnaire est de savoir si l'élève saisit bien l'approche organique comme méthode pédagogique et aussi de vérifier la qualité des relations humaines (maître-élève, élève-élève). L'élève n'est pas obligé d'y répondre; huit réponses écrites me parviennent. Les autres élèves m'ont exprimé verbalement leur opinion. Je veux en outre savoir quelles ont été les difficultés rencontrées lors de l'application de cette approche organique. Les réponses reçues expriment les diverses tendances rencontrées dans le groupe. Je présente, ici, les questions posées et les réponses reçues. Comme préambule, je demande à l'élève de répondre au questionnaire en se concentrant sur les émotions, les sensations, les pensées, les souffrances et les

joies ressenties au cours de biologie pendant la durée de l'expérimentation.

Première question:

Avais-tu une connaissance suffisante des motifs qui m'ont amené à choisir cette nouvelle approche pédagogique?

La grande majorité des élèves croit avoir saisi les motifs qui m'ont amené à expérimenter une telle démarche. C'est une méthode efficace pour retenir les notions à apprendre car ils prennent plus d'intérêt à comprendre les choses qu'ils désirent savoir. Aussi, cela leur fournit l'occasion d'expérimenter l'autonomie et l'indépendance dans leur apprentissage qu'ils prennent en charge. En cela, ils font preuve d'imagination pour appréhender le monde qui les entoure et, par conséquent, pour se connaître un peu plus.

Deuxième question:

Connaissais-tu suffisamment les mécanismes de fonctionnement de cette méthode?

Pour tous, les mécanismes de fonctionnement sont clairs. On émet des doutes quant à leur efficacité. Parfois, ils voient cela comme une longue recherche, trop souvent livresque, sans humour.

Troisième question:

Donne-moi trois bonnes raisons ou plus pour employer cette méthode.

Ce qui plaît le plus dans cette approche est l'autonomie, le travail personnalisé (parce qu'ils avancent à leur ryth-

me; ils apprennent ce qu'ils veulent au moment voulu; ils peuvent approfondir ce qu'ils aiment), le travail en équipe, l'esprit d'initiative dont ils peuvent faire preuve et, enfin, leur implication au niveau de l'évaluation.

Quatrième question:

Donne-moi au moins trois bonnes raisons pour ne pas employer cette méthode.

Dans l'ensemble, les élèves n'apprécient pas être plongés dans l'incertitude. Les incertitudes sont multiples: où commencer? Quoi apprendre? Les notions apprises sont-elles exactes? Vais-je arriver à la fin de l'année? Est-ce que j'apprends les bonnes choses? Et, fait étonnant, on signale comme défaut une qualité citée en réponse à la troisième question: personne ne fait la même chose.

Cinquième question:

Peux-tu qualifier le type de relations que tu as vécues avec moi, tes coéquipiers (s'il y a lieu) et la classe au cours de l'expérimentation?

Les relations interpersonnelles sont nombreuses, variées et souvent meilleures même si parfois les élèves ont l'impression de ne rien apprendre. Il est plus facile pour chacun de s'exprimer. La communication entre eux et avec moi est amicale laissant de la place à l'expression des divers points de vue. Quelques-uns expriment le regret de ne pouvoir davantage communiquer avec moi étant donné que je suis souvent occupé avec d'autres élèves.

Les réponses reçues viennent confirmer toutes les données et les perceptions que j'ai accumulées pendant le déroulement de l'expérimentation.

★

★ ★

Dans ce chapitre, j'ai montré comment l'approche organique du Conseil supérieur de l'éducation pouvait, dans une certaine mesure, réunir de façon pratique quelques concepts de Rogers et de Laborit. De plus, j'ai illustré le plus complètement possible les événements de l'opérationnalisation de l'approche organique dans ma classe de biologie. Il me semble important d'indiquer comment les nouvelles attitudes acquises ont pu influencer sur mes comportements d'enseignant. Cette recherche, je le rappelle, cherche à changer un rapport maître-élève qui m'apparaît insatisfaisant.

CHAPITRE III

L'ANALYSE DE L'ACTION

Dans ce chapitre, je veux pointer les attitudes et les comportements que j'ai eus au cours de l'opérationnalisation de l'approche organique. Inévitablement, les attitudes ont précédé cette expérimentation car elle n'aurait pas eu lieu. C'est dans l'aiguillage des comportements avec les attitudes que les difficultés existent. J'aborde l'analyse de mon action en relation avec mes deux précédents chapitres.

Mon intention de départ est d'améliorer ma relation maître-élève. Pour moi, cette amélioration signifie changer les rapports de dominance et favoriser chez l'élève des attitudes de "producteur" plutôt qu'uniquement de "consommateur". En fait, ce que j'ai voulu changer ou voir évoluer, c'est l'approche mécaniste que, jusqu'alors, j'utilisais presque exclusivement dans mes rapports éducatifs avec les élèves. Ce qui m'a motivé à rechercher un tel changement, c'est un très fort sentiment de rater le coche. C'est-à-dire que je sentais les élèves peu autonomes, très dépendants des connaissances que je leur transmettais et je constatais leurs difficultés accrues à résoudre des problèmes en faisant référence à leurs acquis.

Mes intentions de départ reflètent des préoccupations qu'ont Henri Laborit, Carl Ransom Rogers et le Conseil supérieur de l'éducation, comme j'ai pu le démontrer dans les pages précédentes. En opérationnalisant l'approche organique, j'ai donc voulu transmuier une hiérarchisation de pouvoir en une hiérarchisation de fonction, faciliter l'apprentissage de l'élève à partir de ses propres besoins et favoriser l'émergence de la créativité chez l'apprenant.

Trois grands thèmes se dégagent de l'expérimentation. En premier lieu, c'est le rejet de la dominance. Rogers et Laborit insistent, je l'ai déjà mentionné, sur ce point qui serait sans doute une attitude fondamentale pour permettre à l'élève d'apprendre selon son propre rythme et selon ses propres besoins. Cela est appuyé par le Conseil supérieur de l'éducation lorsqu'il dit: "Qu'un apprentissage authentique n'est jamais forcé ni imposé de l'extérieur."¹ Conséquemment, la confiance du maître en l'élève devient une attitude essentielle pour espérer un changement de la relation maître-élève. On l'a déjà vu, Laborit et Rogers en sont conscients et démontrent sa nécessité. L'approche organique, en demandant de partir de l'élève, de ses intérêts, de ses habiletés et de ses aptitudes, indique cette

¹ Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative, Extraits du rapport annuel 1969-1970, (Québec, 1979), p. 50.

nécessaire confiance. A maintes reprises, mes interventions rassuraient les élèves sur leur aptitude et sur leur capacité à saisir l'essentiel en s'appuyant sur leur compétence. Cette prise de conscience d'eux-mêmes, de leur talent, les rend crédibles à leurs propres yeux et permet ainsi d'ébaucher une confiance envers les autres. Cette confiance ne s'acquiert pas du jour au lendemain. Un cheminement important en ce sens s'est imposé à moi avant qu'elle se confirme. Il ne s'agit pas d'une confiance temporaire, adoptée seulement pour cette expérimentation. Il ne s'agit pas non plus d'une confiance conditionnelle à ce que l'élève reproduise le schéma éducatif que je lui propose. Il s'agit beaucoup plus d'une confiance en l'élève comme en l'homme ou en l'humanité que j'ai acquise à travers mes diverses expériences de vie.

Le but à atteindre pour l'élève était, je le rappelle, l'étude des différents paramètres de l'écosystème. J'ai signalé auparavant que l'étude de l'écosystème permettrait de couvrir le programme de biologie générale proposé par le ministère. D'une certaine façon, c'était pour moi une contrainte. Cependant, ce n'était pas une préoccupation majeure pour moi. Au contraire, l'élève était le sujet de toutes mes attentions; il m'apparaissait de plus en plus comme l'artisan premier de son apprentissage. En cela j'avais, au

niveau de mes intentions expérimentales, développé une nouvelle attitude face à l'élève.

L'expérimentation de cette nouvelle approche ne m'a certes pas entièrement libéré de toute directivité. Bien sûr, c'est moi qui avais pris l'initiative de proposer aux élèves une méthode qui correspondrait davantage à une nouvelle façon de voir la relation maître-élève. Pour être congruent avec cette approche, j'ai utilisé des moyens d'enseignement manifestement moins directifs, compte tenu de ceux que j'avais l'habitude d'employer jusqu'alors.

L'approche organique ne se mesure pas de façon purement mathématique. Elle est bien davantage de l'ordre du senti; sa réalisation demeure subjective tout comme ses résultats, qui ne sont pas mesurables. Dans mon esprit, l'approche organique n'élimine pas pour autant les moyens de contrôle des savoirs. J'ai déjà dit que l'élève demandait des contrôles écrits; c'était un moyen pour lui de comparer ses propres acquis. Les contraintes physiques demeurent aussi: les règles de l'école, (le régime pédagogique), l'environnement scolaire et familial. Tout cela n'empêche pas mon désir de faire les changements éducatifs correspondant à mes besoins d'innovation et à mes nouvelles attitudes. C'est l'esprit qui se dégage de l'approche organique qui importe. Mais cela ne suppose pas que l'état de réalisation de la démarche va me permettre de contourner ou d'évi-

ter toutes les velléités de retour à certains gestes mécanistes et ne supprime pas toutes les exigences institutionnelles. L'approche organique m'a cependant permis de trouver des façons concrètes d'aborder l'élève et de le faire cheminer aux niveaux de ses apprentissages et de son développement personnel.

Lorsque les élèves m'interrogent quant à leurs préoccupations de couvrir le programme, d'être promus à la fin de l'année, je dois, conformément à ce que prescrit l'approche organique, répondre à ce besoin en levant le doute qui surgit dans leur esprit. La démarche expérimentale n'a pas été implantée sans que les élèves aient été largement informés de sa raison d'être (nouvelle façon de voir les choses, de voir l'élève, etc...) et sans les avoir associés à la démarche et à son évolution. L'élève peut devenir ainsi l'agent premier de son éducation. Tout en prenant son apprentissage en main, il apprend à utiliser l'espace environnemental dans lequel il évolue.

Il apparaît, à la lecture du chapitre deux, que tous les élèves n'ont pas atteint l'auto-apprentissage. Le rejet ou l'acceptation de l'approche organique que l'on expérimentait sont intimement reliés au changement d'attitudes. L'acquisition de ces dernières ne se force pas. A court terme, il m'apparaît aujourd'hui que pour les élèves, un changement d'attitudes n'a pas toujours précédé les nou-

veaux gestes à poser. Le temps nécessaire pour apprivoiser l'approche, ce que j'appelle: "le temps d'incubation", a été insuffisant pour plusieurs. Si cette incubation n'a pas donné les résultats escomptés par l'approche, elle a cependant permis de créer des liens entre les personnes, ce qui me semblait difficile à réaliser avec l'approche mécaniste.

L'attitude qui se dégage de l'expérimentation est chère à l'approche organique: l'enseignant agit comme accompagnateur de la démarche de l'élève; ainsi, lorsque l'élève montre certaines difficultés à planifier son travail, je demeure attentif à sa préoccupation en lui indiquant certaines voies de solution. Cette attitude montre une capacité d'accueil et d'attention à l'élève en situation d'apprentissage.

Le programme ne sera jamais qu'un guide dans le sens que Laborit indique. Le but à atteindre ne vient pas d'une personne extérieure à l'apprenant mais c'est l'apprenant lui-même qui le fixe. Ce qui est souvent faux dans notre réalité scolaire québécoise. J'avais cette préoccupation en tête lorsque les élèves m'ont demandé d'avoir en main le programme édicté par le ministère. Encore là, j'ai répondu à un besoin exprimé par les élèves malgré ma crainte qu'ils s'en servent comme référence et surtout comme contenu d'apprentissage. J'ai adopté la même attitude lorsque les élèves me demandaient des renseignements en vue de so-

lutionner leurs problèmes. Là-dessus, les modes d'interventions décrits dans le cadre théorique se rejoignent: il s'agit d'accompagner l'élève à la fois comme coopérateur (Conseil supérieur de l'éducation), facilitateur (Rogers) et guide (Laborit). Mon action allait dans ce sens: sans donner de pistes précises à l'élève, les indications que je lui présentais étaient toujours empreintes de relativisme. Je signale que Laborit et Rogers ont chacun montré l'importance de la relativité de toute chose.

J'ai expérimenté cette approche dans un milieu non facilitant. A cause de cela, mon action comportait des limites. Ce projet éducatif confiné à ma classe souffrait dès le départ de l'absence d'autres actions significatives dans le milieu; fait en vase clos, il n'y a pas trouvé d'appui significatif, ce qui n'a pas provoqué d'effet d'entraînement. Dans ce cas, au niveau des résultats à long terme, que reste-t-il de cette intervention? Pour répondre à cette question, je ne peux pas me confiner à cette seule intervention puisque ma démarche évolutive a débuté bien avant que ne commence cette recherche. Il faut donc en voir les résultats dans ma problématique de départ et qui consistait à savoir s'il était possible pour moi d'améliorer ma relation maître-élève. Je me situais donc, dès le départ, dans un questionnement qui référait davantage aux attitudes qu'aux moyens et méthodes. Les résultats se situent donc à ce ni-

veau. Les moyens utilisés n'ont peut-être pas donné les résultats escomptés mais ma relation avec les élèves a évolué de façon positive. Le retour à des procédés plus traditionnels d'enseignement n'a pas affecté les liens qui s'étaient tissés pendant l'intervention. L'expérimentation de l'approche organique m'a permis de devenir, comme je le souhaitais, attentif aux besoins exprimés par les élèves; c'est le contexte environnemental et l'insistance de la majorité des élèves qui m'ont finalement indiqué la voie du retour à un enseignement plus magistral. Mais l'abandon de cette démarche pédagogique n'a pas suffi pour laisser tomber les convictions éducatives acquises avant et pendant la recherche et qui sont largement appuyées par les conceptions de Rogers et de Laborit.

L'évolution s'est-elle terminée avec l'expérimentation ou s'est-elle poursuivie? L'expérience de l'approche organique n'a duré qu'un mois. Cela n'a pas suffi à changer les attitudes de la plupart des élèves. Malgré leur inconfort avec la nouvelle méthode pédagogique, lors du retour à la méthode traditionnelle, les élèves ont manifesté le désir que je garde les mêmes attitudes et comportements envers eux. Mais en un sens, la directivité est incompatible avec la non-dominance. En imposant à tous le même programme au même moment, j'impose à l'élève le rythme de son apprentissage. D'un autre côté, afin de minimiser l'impact de ce

comportement, que je comprends bien, je dois moi-même faire preuve d'imagination pour trouver des stratégies d'intervention pédagogique favorisant la participation de l'élève à son apprentissage. Hier d'un directivisme aveugle, je me situe maintenant plus que jamais dans un directivisme éclairé. J'ai peine maintenant à revenir à mes anciens comportements. Comment le pourrais-je? Mes comportements d'aujourd'hui sont appuyés sur des convictions profondes.

Les élèves ayant participé à l'expérimentation me sont apparus plus attentifs, plus critiques et plus "participatifs" que les élèves n'ayant pas participé à l'expérience. Ils expriment plus volontiers leurs besoins, auxquels je tâche de répondre avec leur aide. Il arrive fréquemment que l'on sorte du sujet pour en explorer un autre plus actuel. En se permettant une telle souplesse on se permet, en tant que groupe, de répondre à nos intérêts. Chacun peut utiliser son vécu pour résoudre le problème qui se pose. C'est en cela que l'approche organique survit à l'expérimentation. Les retombées de l'opérationnalisation persistent encore aujourd'hui dans mes cours.

CONCLUSION

Le regard que je pose sur ma pratique éducative s'inscrit dans une perspective de changement. Entreprise pour appliquer une éthique à l'action, ma recherche demeure un processus continu auquel ces dernières lignes ne mettent pas un terme. Plongé au coeur de l'action je dois, aujourd'hui plus que jamais, demeurer vigilant afin de faire profiter l'élève de mes réflexions et de mes acquis.

Au terme de ce rapport consacré à l'étude d'une relation maître-élève à transformer, j'aimerais partager quelques-unes des mes convictions profondes. L'enseignant peut transformer ses rapports avec l'élève malgré les méthodes déployées. L'innovation commence en soi avant de pouvoir s'exprimer et s'appliquer. L'élève et l'enseignant sont avant tout des personnes. Le maître peut sans crainte faire participer l'élève à son apprentissage car il a confiance en la personne qui apprend.

J'ai voulu par cette étude créer des conditions permettant un apprentissage non dominé, autogéré et autocritique. Mes propos ont d'abord consisté à associer mes efforts de réflexion avec ceux de Henri Laborit et de Carl Ransom Rogers. A dessein, j'ai employé comme méthode l'approche organique que propose le Conseil supérieur de l'éducation. L'expérimentation représente à elle seule une modeste étape

destinée à changer ma relation maître-élève. Le plus important n'est pas de savoir comment on fait le changement mais pourquoi on le fait. Un effet n'est pas sans cause. Cela implique qu'il faut évoluer soi-même.

La question n'est pas complètement épuisée par ce travail. La relation éducative demeure un acte relié à de nombreux facteurs. Ma recherche met en lumière certains d'entre eux reliés aux rapports entre les personnes. Il est inévitable que d'autres points de vue fassent écho à mes inquiétudes vis-à-vis la relation, essentielle pour un bon apprentissage, entre le maître et l'élève. Pour moi, c'est dans la diversité des actions que la solution réside. Chacun ayant trouvé sa propre "voie", il la soumet à la critique et au feu de l'action pour une remise en question permanente. Somme toute, en imposer une, c'est s'emprisonner dans un carcan agaçant. Sans vouloir proposer une piste particulière, je serais tenté par l'exploration d'une pédagogie capable d'éduquer à l'action. Pour travailler avec l'humain tout en étant soi-même, il faut beaucoup d'humour car la relation éducative se renouvelle devant chaque être, à chaque instant.

BIBLIOGRAPHIE

Documents publics

- Conseil supérieur de l'Education. L'activité éducative. Québec: Extrait du rapport annuel 1969-1970, 1979.
- Conseil supérieur de l'Education. L'activité pédagogique. Pratiques actuelles et avenues de renouveau. Québec: Rapport annuel 1981-1982, Tome II, 1982.
- Conseil supérieur de l'Education. La recherche de la qualité: les personnes qui font l'école secondaire. Québec: Avis au ministre de l'Education, mai 1984.

Volumes

- Adrien, J.; Besson, J.-M.; Blanc, M.; Carido, B.; Changeux, J.-P.; Danchin, A.; Hecquen, H.; Hinde, R. A.; Holley, A.; Jeannerod, M.; Jouvett, M.; Karli, P.; Le Magnen, J.; Meunier, J.-C.; Stevenson, J.-G.; Taxi, J. La recherche en neurologie. Points, no S8, Paris: Seuil, 1977.
- Anger, Pierre; Bouchard, Colette. Ecole et innovation. Laval, N.H.P., 1978.
- Bach, Georges R.; Goldberg, Herb. L'agressivité créatrice. Actualisation, Montréal: Le Jour, 1981.
- Bateson, Birdwhistell, Goffman et autres. La nouvelle communication. Paris : Ed. du Seuil, Coll. Points no 136, 1981.
- Beaudelot, Christian; Estabiet Roger. L'école capitaliste en France. Paris: François Maspero, 1971.
- Bertrand, Yves et Valois, Paul. Les options en éducation. Québec: Editeur officiel du Québec, 1980.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. La reproduction. Le sens commun, Paris: Editions de Minuit, 1970.

- Brophy, Jere E.; Good, Thmoas L. Teacher-Student Relationships causes and consequences. New York: Holt Finchart and Whinston inc., 1974.
- Castaneda, Carlos. L'herbe du diable et la petite fumée une voie Yaqui de la connaissance. 10.18, no 1113, Paris: Soleil noir, 1972.
- Castaneda, Carlos. Les enseignements d'un sorcier yaqui. Paris: Gallimard-nrf, 1973.
- Castaneda, Carlos. Le voyage à Ixtland les leçons de don Juan, Témoins/Gallimard, Paris: nrf, 1975.
- Cloutier, R.; Renaud, A. Psychologie du développement: adolescence. Québec: Presses de l'Université Laval, 1976.
- Doré, Yves et Bureau, Serge. Les zoogeps camps de concentration. St-Félicien: Tribales inc., 1973.
- Durkheim, Emile. Education et sociologie. Paris: P.U.F., 1969.
- Dussault, Gilles; Begin, Yves. Sage: un pas vers l'école de demain. Sillery: Presses de l'Université du Québec, 1982.
- Escande, Claude. Les classes sociales au CEGEP. Aspect, no 21, Montréal: Parti Pris, 1973.
- Ferguson, Marilyn. La révolution du cerveau. Paris: Calmann-Lévy, 1974.
- Frei, Gertrud; Kiss, Adam; Vuataz, Roland. La relation pédagogique, éléments pour comprendre. Neuchâtel: Editions de la Baconnière, 1974.
- Freinet, Claude. Les invariants pédagogiques. Cannes: Bibliothèque de l'école moderne française, 1964.
- Gilly, Michel. Maître-élève rôle institutionnel et représentation. Pédagogie d'aujourd'hui, Paris: P.U.F., 1980.
- Gordon, Thomas. Enseignants efficaces. Montréal: Ed. du Jour, 1979.

- Grand'Maison, Jacques. Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation. Montréal: Stanké, 1976.
- Guyot, Y. Relations professeur-étudiants. Paris: Centre de documentation universitaire, 1970.
- Hargreaves, David H. Interpersonal relations and education. Londres et Boston: Routledge et Kegan Paul, 1972.
- Hurt, H. Thomas; Scott, Michael D.; Mc Croskey, James C. Communications in the classroom. Don Mills: Addison-Wesley Publishing Company, 1978.
- Illich, Ivan. Une société sans école. Paris: Seuil, 1971.
- Jencks, Christopher. L'inégalité, influence de la famille et de l'école en Amérique. Paris: P.U.F., 1979.
- Kaufman, Roger A. Educational system planning. Englewood Cliffs: Prentice-Halls, 1972.
- Krishnamurti. De l'éducation. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1970.
- Laborit, Henri. Physiologie humaine cellulaire et organique. Paris: Masson et Cie, 1961.
- Laborit, Henri. Biologie et structure. Collection Idée, Paris: Gallimard, 1968.
- Laborit, Henri. L'homme imaginant. 10.18, no 463, Paris: Union générale d'éditions, 1970.
- Laborit, Henri. L'agressivité détournée. 10.18, no 527, Paris: Union générale d'éditions, 1970.
- Laborit, Henri. L'homme et la ville. Collection Champs, no 17, Paris: Flammarion, 1971.
- Laborit, Henri. La nouvelle grille. Libertés 2000, Paris: Robert Laffont, 1974.
- Laborit, Henri. Eloge de la fuite. La vie selon..., Paris: Robert Laffont, 1976.
- Laborit, Henri; Jeanson, Francis. Discours sans méthode. Paris: Stock, 1978.

- Laborit, Henri. L'inhibition de l'action, biologie, psychologie, physiologie, sociologie. Paris: Masson et les Presses de l'Université de Montréal, 1979.
- Laborit, Henri. Copernic n'y a pas changé grand-chose. Paris: Robert Laffont, 1980.
- Leif, Joseph. Pour une éducation subversive. Paris: Armand Colin, 1981.
- Lessoil, Béatrice; La Fontaine, Raymond D. L'univers des auditifs et des visuels. Québec: du Nouveau Monde, 1981.
- Loftus, Elisabeth. La mémoire. Montréal: Le jour, 1983.
- Lorenz, Konrad. L'agression. Champ psychologique, no 20, Paris, Flammarion, 1969.
- Lorenz, Konrad. Trois essais sur le comportement animal et humain. Points, no 51, Paris: Seuil, 1970.
- Mendel, Gérard. Pour décoloniser l'enfant. Petite bibliothèque Payot, no 242, Paris: UNESCO/Payot, 1971.
- Milgram, Stanley. Soumission à l'autorité. Paris: Calmann-Lévy, 1974.
- Monod, Jacques. Le hasard et la nécessité. Paris: Editions du Seuil, 1970.
- Piaget, Jean. Le structuralisme. Que sais-je?, no 1311, Paris: P.U.F., 1974.
- Postic, Marcel. La relation éducative. Vendôme: P.U.F., 1978.
- Poulantzas, Nicos. Les classes sociales dans le capitalisme d'aujourd'hui. Sociologie politique, Paris: Seuil, 1974.
- Reeves, Hubert. Patience dans l'azur. Québec: Québec-Science, 1981.
- Rogers, Carl R. Liberté pour apprendre. Sciences de l'éducation, no 5, Paris: Dunod, 1973.
- Rogers, Carl R. Le développement de la personne. Montréal: Bordas Dumond Mtl Inc., 1976.

- Schell, R.E.; Hall, E. Psychologie génétique. Montréal: Edition du renouveau pédagogique, 1980.
- Stanford, G.; Roark, Albert E. Human interaction in education. Boston: Allyn and Bacon inc., 1974.
- Thuillier, Pierre. Le petit savant illustré. Paris: Seuil, 1980.
- Touraine, Alain. La voix et le regard. Sociologie permanente, no 1, Paris: Seuil, 1978.
- Watzlawick, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D.D. Une logique de la communication. Paris: éd. du Seuil, coll. Points, no 102, 1972.
- Watzlawick, Paul. Le langage de changement. Paris: Seuil, 1980.
- Welch, Claude A.; Botticelli, Charles R.; Erk, Frank C.; Fishleder, Jack; Perterson, Gordon E.; Smith, Francis W.; Strawbridge, Dennis W.; Van Norman, Richard W. Biologie des molécules de l'homme. Montréal: Centre de psychologie et de pédagogie, 1966.
- Wener, Normand. A l'UQUAM: Impasse de l'innovation. Laval: Edition Coopérative Albert St-Martin, 1980.

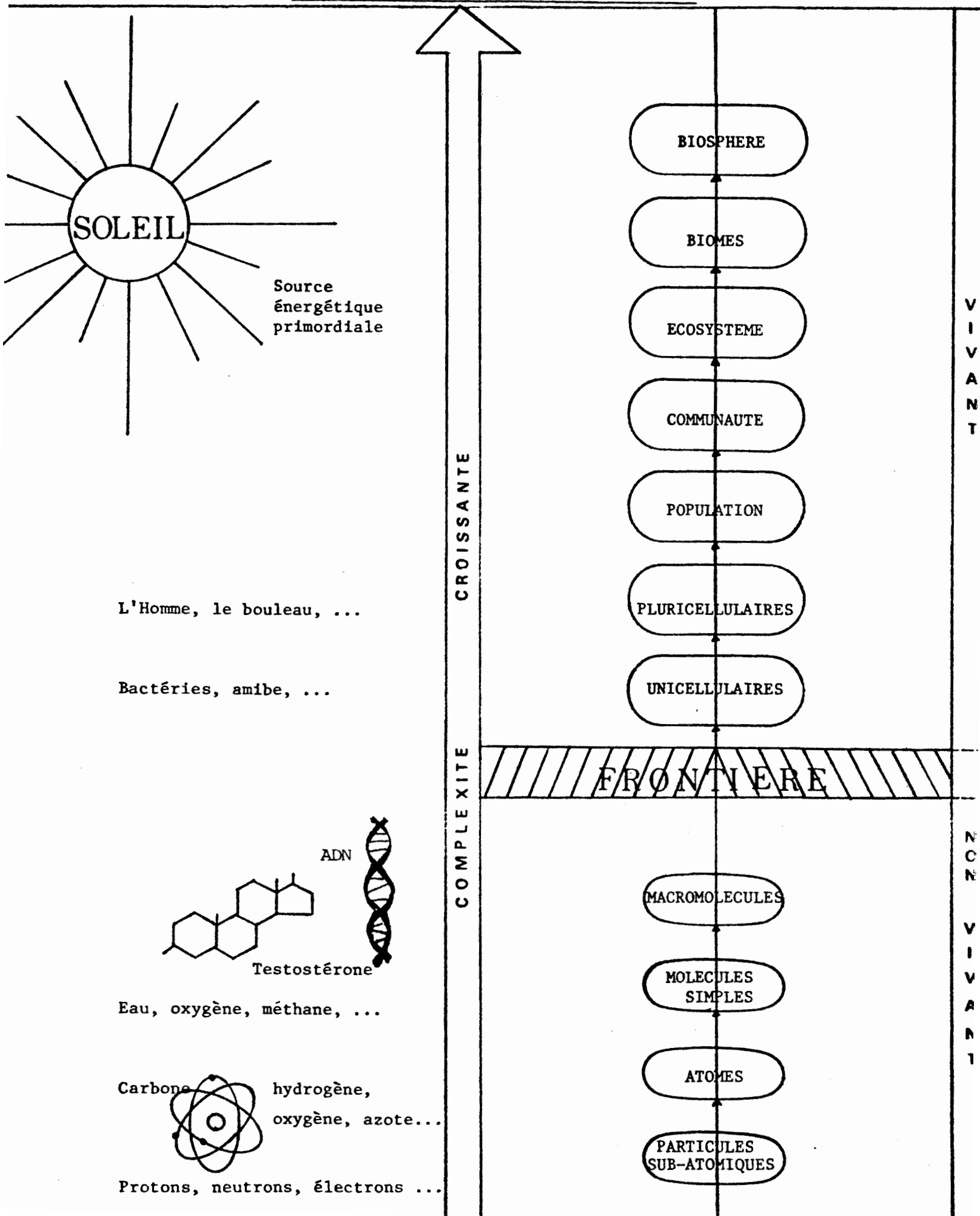
AUTRES SOURCES

- Bouchard, Colette. Quelques changements observés chez les professeurs engagés dans le projet EPEL à Trois-Rivières, Ecole coopérative, no 31 (octobre 1975), 8-27.
- Caouette, Charles E. L'enfant d'aujourd'hui exige de nous risques et cohérence. Revue canadienne de psychoéducation. Volume 9, no 1 (1980), 19-31.
- Charbonneau, C.; Normandeau, A. Le contrat pédagogique dans l'enseignement de la psychologie: L'expérience de six ans d'utilisation. Revue de l'association internationale de pédagogie universitaire, Vol. 1, no 1, (septembre 1980), 4-8.

- Côté-Thibeault, Denise. Réflexion sur la relation enseignant-élève... un changement difficile à vivre. Liaisons. Vol. 8, no 1, (novembre 1983), 24-25.
- CEGEP de Limoilou. La pensée formelle chez les étudiants de collège 1: objectif ou réalité? Rapport de recherche de Mirette Torkia Lagacé.
- Formation à l'efficacité humaine. Le carnet de l'enseignant. Ed. du Jour.
- Le consortium national pour l'humanisation de l'éducation. Recherche sur la formation Enseignants efficaces. Trad. par Jacques Lalanne, Montréal: éd. Actualisation idh inc., 1981.
- Montambeault, Réal. Effet différentiel du renforcement individuel et de groupe sur le comportement coopératif et le renforcement en mathématiques. La technologie du comportement. (1977), 137-172.
- Nauta, Wall et Feirtag, Michael. L'organisation du cerveau. Pour la science. No 25, (novembre 1979), 51-64.
- Paquette, Claude. Réformer l'école quotidienne. Les élèves sont aussi victimes des maîtres. Des idées - Des événements. Le Devoir. (Mercredi, 16 juin 1982), 7.
- Trckett, E.J.; Noos, R.H. Personal Correlates of Contrasting Environments: Student Satisfaction in High School Classrooms. American Journal of Community Psychology. Vol. 2, no 1, (1974), 1-12.
- Wodarski, J.S.; Hamblin, R.L.; Bickholdt, D.R.; Ferritor, D.E. Individual Consequences Versus Different Shared Consequences Contingent on the Performance of Low-Achieving Group Members. Journal of Applied Social Psychology. Vol 3, no 3, (1973), 276-290.
- Xvan, Le. Le Système d'Enseignement Personnalisé (SEP): guide d'utilisation. Revue de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Vol. 1, no 1, (septembre 1980), 9-13.

ANNEXES

NIVEAUX D'ORGANISATION DES ETRES VIVANTS



REPRESENTATION CYBERNETIQUE DES SYSTEMES

NOTE: Nous représentons un effecteur par un cercle; son effet par une flèche partant de ce cercle; ses facteurs par des flèches y aboutissant.

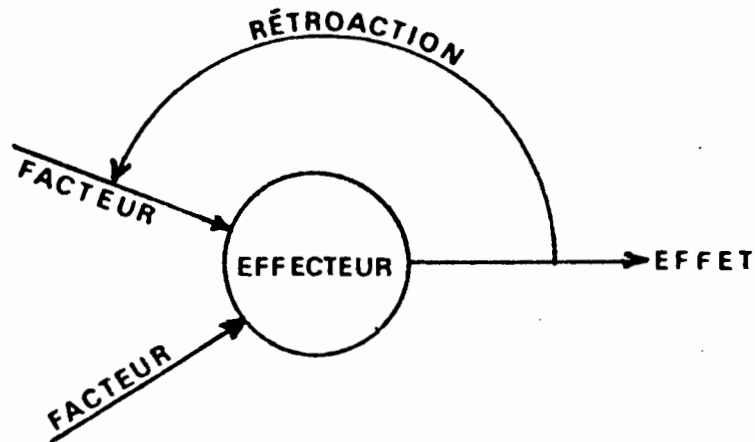
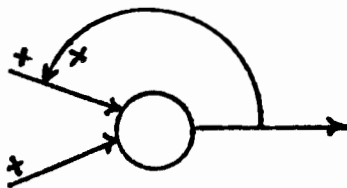
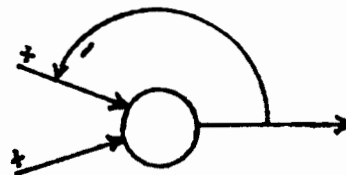
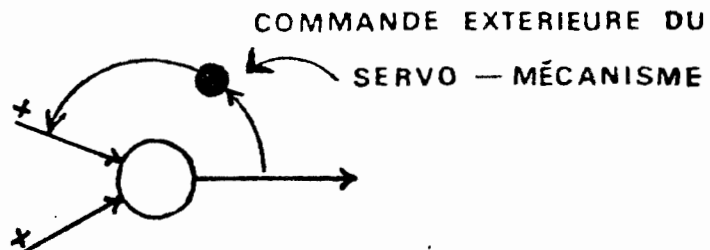
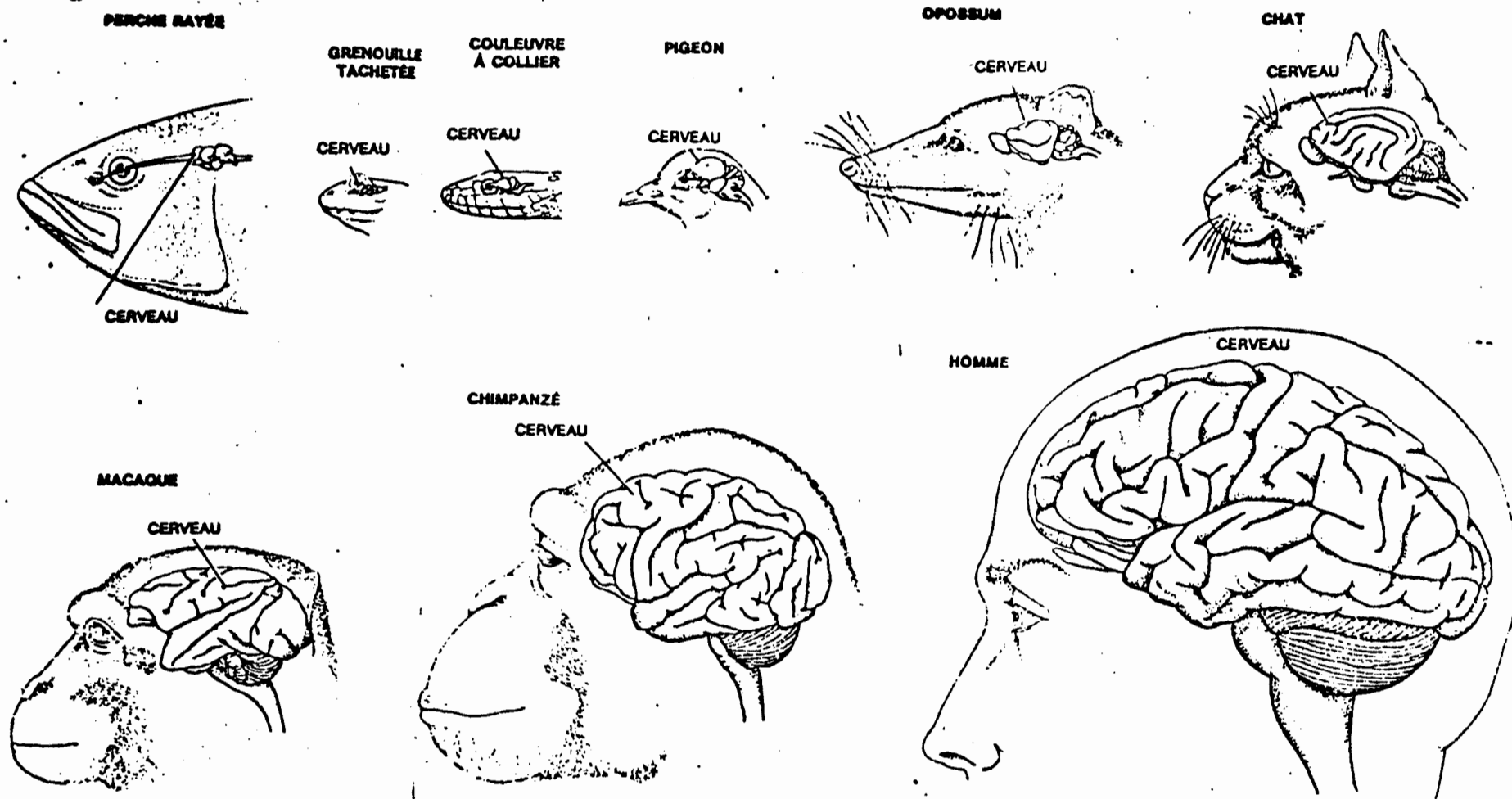


Schéma général d'un système régulé

Système régulé en "tendance"
(rétroaction positive)Système régulé en "constance"
(rétroaction négative)

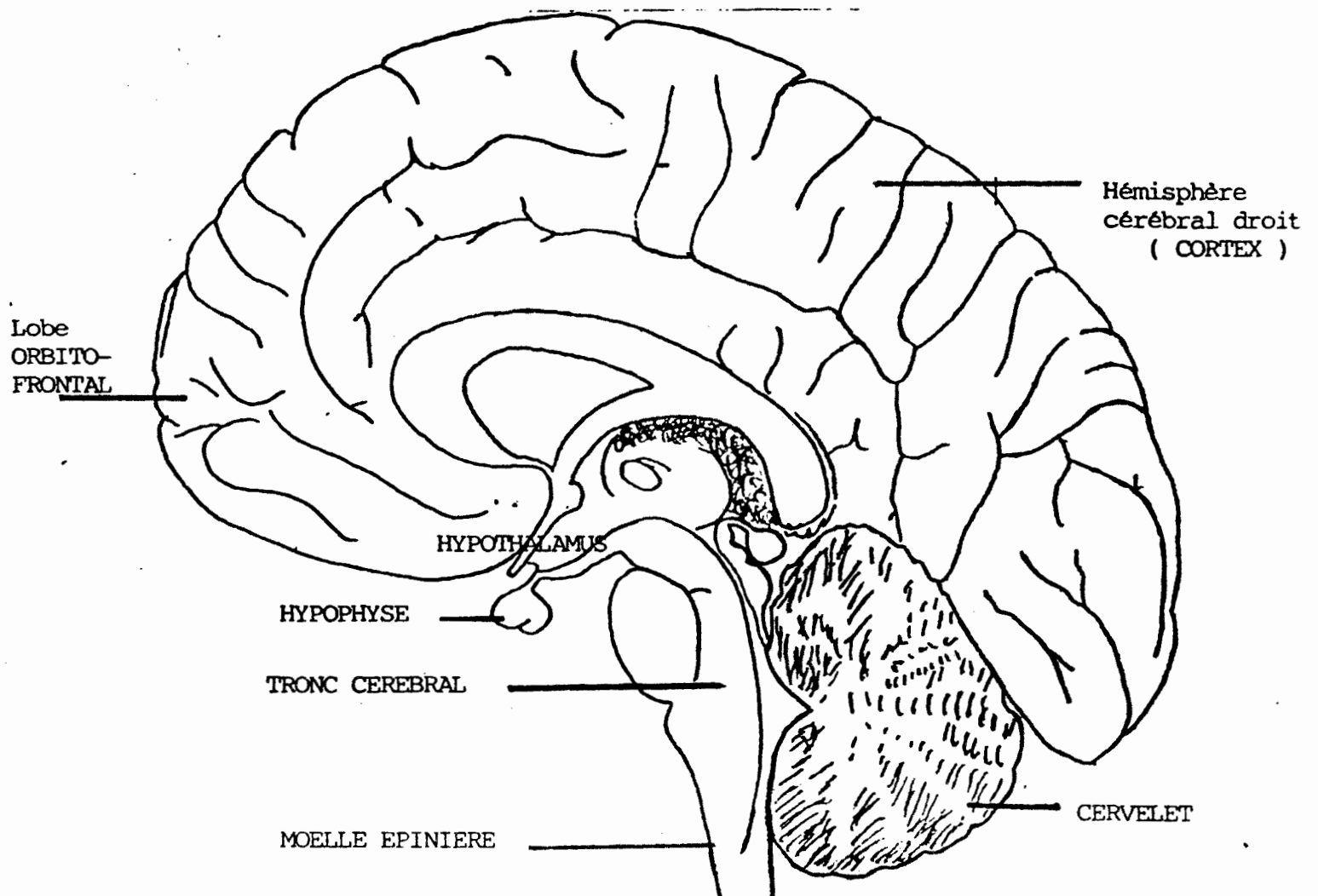
Servo-mécanisme

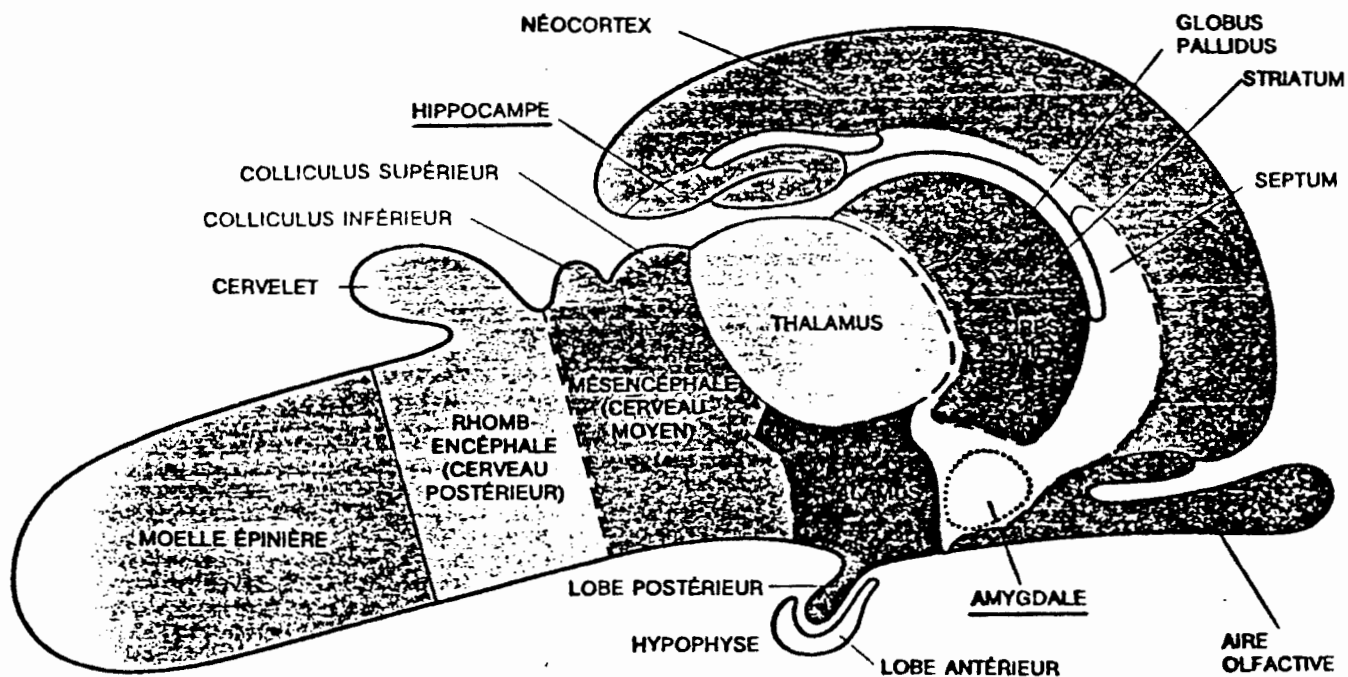
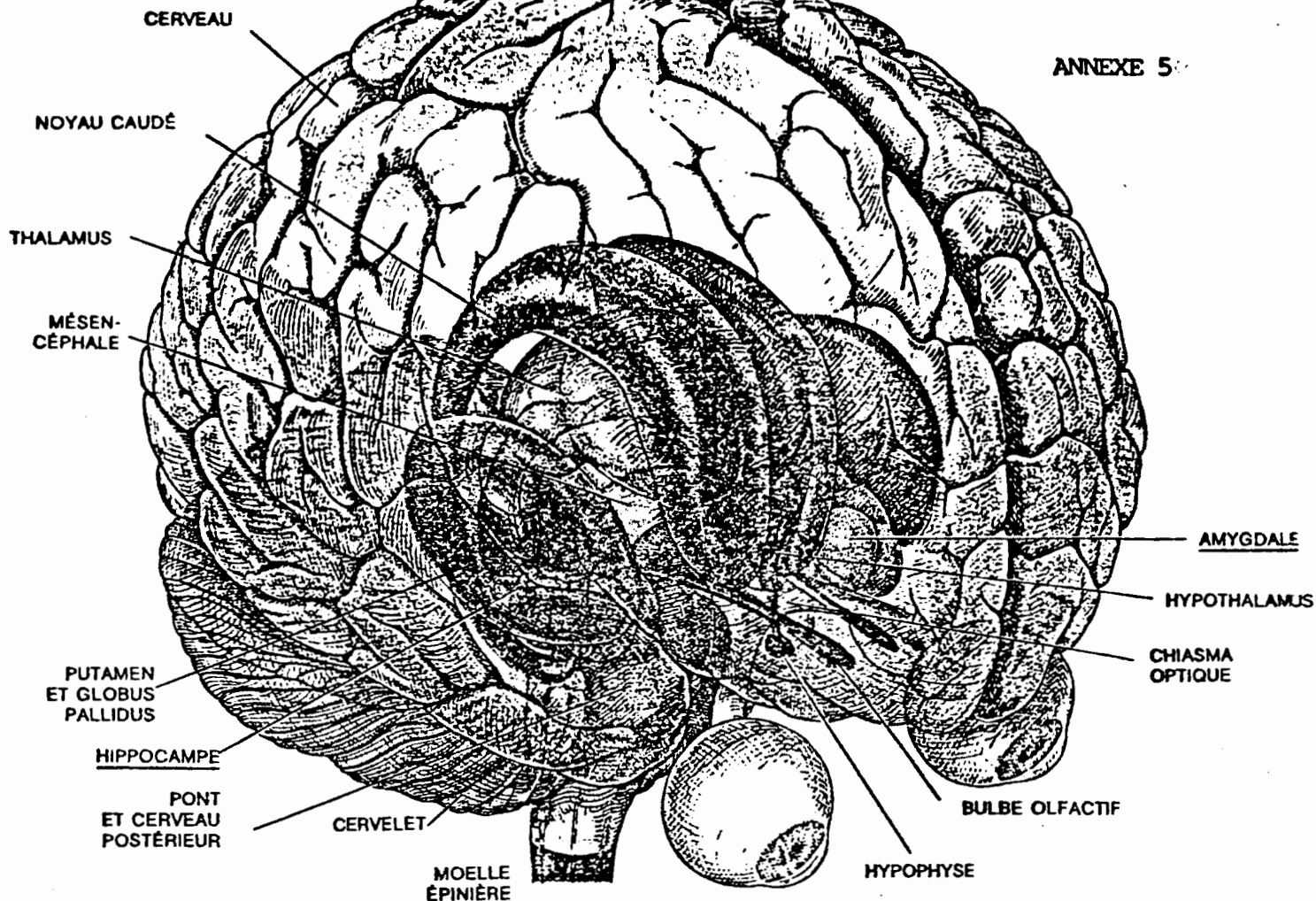
SOURCE: Laborit, Henri. L'homme et la ville. Champs. Flammarion,
(Paris, 1971) pp 13-15



L'augmentation progressive de la taille du cerveau chez les vertébrés ressort clairement de ces quelques dessins exécutés à la même échelle et qui montrent le cerveau de quelques espèces de vertébrés. Chez les vertébrés inférieurs, le cerveau est petit. Chez les carnivores, en particulier les primates, il augmente de façon saisissante en taille et en complexité.

COUPE TRANSVERSALE DE L' ENCEPHALE HUMAIN





LE SYSTÈME LIMBIQUE

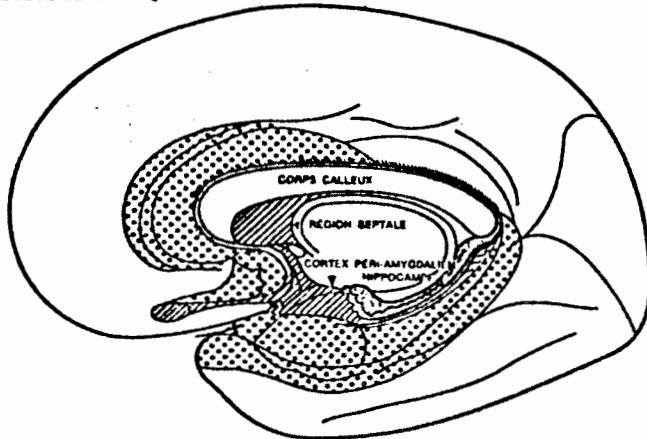


Fig. 2. Représentation schématique des structures corticales du système limbique (en tramé) au niveau de la face médiane de l'hémisphère cérébral humain :

- en gris : l'archicortex, comprenant l'hippocampe ou corne d'Ammon;
- en hachuré : le paléocortex, comprenant les structures à proprement parler olfactives (bulbe olfactif, ainsi qu'un certain nombre de structures présentant avec ce dernier des relations étroites). Dans la profondeur du lobe temporal, sous le cortex périamygdalien, se situent les différents noyaux de l'amygdale;
- en pointillé : le cortex « transitionnel », cortex de transition entre l'archicortex et le paléocortex d'une part et le néocortex (laissé en blanc) d'autre part.

Le qualificatif de « limbique » est créé en 1876 par Broca [96], lorsqu'il décrit sous le nom de « grand lobe limbique » le bord (*limbus* en latin) qui entoure de toutes parts le seuil de chacun des deux hémisphères cérébraux, c'est-à-dire la région au niveau de laquelle le tronc cérébral pénètre dans l'hémisphère sur sa face interne ou médiane. Broca inclut ce grand lobe limbique (constitué par deux circonvolutions, celle du corps calleux et celle de l'hippocampe) dans ce qu'il appelle l'« appareil olfactif ».

Un demi-siècle plus tard, en 1933, Herrick [97] constate la présence d'un cortex hippocampique bien différencié chez un animal totalement anosmique (c'est-à-dire dépourvu de sens olfactif) comme le dauphin et il pressent de façon intuitive que cette structure corticale pourrait

jouer un rôle important dans les facultés d'apprentissage et de mémorisation, ainsi que dans le déterminisme des états affectifs de l'organisme. Une première confirmation expérimentale de cette hypothèse va être apportée dès 1937 par Klüver et Bucy [98] : à la suite d'une ablation bilatérale des lobes temporaux, le singe présente une nette hypotactivité émotionnelle et il semble être incapable de reconnaître par la vue la signification des objets qui constituent son environnement habituel (« cécité psychique »).

Dès lors, dans l'étude de certaines structures du lobe temporal (formation hippocampique et amygdale en particulier), l'intérêt se détourne des relations anatomiques et fonctionnelles avec les afférences olfactives, pour se concentrer sur les relations avec l'hypothalamus et le mésencéphale, c'est-à-dire sur le rôle modulateur que ces structures temporales sont susceptibles de jouer à l'égard des réponses somatomotrices et viscéromotrices de l'organisme. Et l'on peut considérer que l'exposé synthétique présenté vingt ans plus tard, en 1959, par Mac Lean [99] constitue une sorte de cristallisation de la notion de « système limbique » dans son acception généralement admise à l'heure actuelle.

Du point de vue anatomique, le système limbique comprend :

- des structures corticales phylogénétiquement anciennes, c'est-à-dire qui sont apparues très tôt au cours du développement phylogénétique des vertébrés (avant le développement du néocortex, qui constitue le cortex de « projection » et d'« association » des différentes afférences sensitivo-sensorielles ainsi que des efférences motrices). Ces structures corticales, parmi lesquelles il convient de citer l'hippocampe (ou corne d'Ammon), occupent la face interne de chaque hémisphère cérébral sur le pourtour de son seuil (voir figure);
- des structures sous-corticales, à savoir : les différents noyaux du complexe nucléaire amygdalien (situé dans la profondeur du lobe temporal); les noyaux de la région septale.

L'expérimentation électrophysiologique (enregistrement des activités électriques globales ou des potentiels unitaires en réponse à telle stimulation sensorielle) a montré que les messages nerveux émis par les différents récepteurs sensitivo-sensoriels parvenaient aux structures limbiques et que l'information transmise par ces messages était donc susceptible d'être traitée à leur niveau. D'autre part, les recherches tant anatomiques que physiologiques ont mis en évidence l'existence de connexions étroites et réciproques entre les structures du système limbique et différentes régions du diencephale (de l'hypothalamus comme du thalamus) et du mésencéphale, régions par le truchement desquelles le système limbique est en mesure de participer au contrôle des réponses comportementales de l'organisme.

SYNOPSIS DU PARADIGME INDUSTRIEL ET DU PARADIGME RATIONNEL DE L'ÉDUCATION

PARADIGME INDUSTRIEL — TABLEAU 4.1	PARADIGME RATIONNEL: DIMENSION NORMATIVE — TABLEAU 4.2	APPROCHE MÉCANISTE — TABLEAU 4.3
MODE DE CONNAISSANCE Mode rationnel de connaissance. Développement et application de la méthode scientifique. Valorisation de l'objectivité et du quantitatif.	Transmettre un savoir pré-déterminé, transmettre une vérité unique, objective, régulière et régulatrice; promouvoir les habiletés intellectuelles. Présenter la science comme modèle de connaissance; véhiculer le progrès scientifique comme image de la créativité. Transmettre une vérité unique, objective et régulière et régulatrice.	Transmission de connaissances pré-déterminées, savoir avoir, contenu de la communication centré sur les activités cognitives. Transmission de connaissances pré-déterminées. Transmission de connaissances pré-déterminées.
CONCEPTION DES RELATIONS PERSONNE-SOCIÉTÉ-NATURE Subordination de la personne à un modèle extérieur et à la société. Conception mécanomorphique et réductionniste de la personne. La société comme agrégat d'individus.	Transmettre l'image de l'individu centré sur l'ordre existant; promouvoir la légitimité de l'ordre établi et des valeurs qui sont véhiculées; adapter l'individu à la société. Relativiser l'importance de l'étudiant en tant que personne; maximiser l'attrait de l'étudiant en tant que futur travailleur; promouvoir les habiletés intellectuelles; faire accepter comme normal que les uns prennent les décisions pour les autres. Présenter la science comme modèle de connaissance; présenter les relations humaines selon la stratégie du marché.	Le milieu détermine le comportement acceptable de l'étudiant; transmission de valeurs pré-déterminées; modèle de transformation unique dont les éléments ne varient pas et sont identiques d'une école à l'autre; modèle structuré selon les lois de l'organisation et de gestion industrielle; l'étudiant se conforme selon un modèle conforme aux normes socio-culturelles acceptées par la majorité. L'étudiant se conforme au modèle unique de transformation; l'étudiant est subordonné aux attentes et aux directives de l'instituteur; évaluation de l'étudiant selon des normes socio-culturelles; l'enseignant maîtrise, motive et dirige les étudiants. Transmission de connaissances atomisées.
VALEURS-INTÉRÊTS Domination des intérêts économiques. L'homme adapté à la société industrielle comme être normal, conformisme. Auto-discipline. Méritocratie.	Initier l'individu à l'idée de progrès, de production et de consommation; véhiculer le progrès économique, scientifique et technologique comme image de la créativité; présenter les relations humaines selon la stratégie du marché. Transmettre l'image de l'étudiant conformiste, centré sur l'ordre établi. Transmettre l'image de l'étudiant conformiste. Contribuer à la reproduction de la division sociale du travail.	Transmission de valeurs pré-déterminées; l'étudiant comme récepteur d'un message pré-déterminé. L'étudiant se conforme au modèle unique de transformation et reçoit le message pré-déterminé. Conformité au modèle unique de transformation; maîtrise des émotions, de l'imagination, de la sensibilité et de l'affectivité. Évaluation du comportement par comparaison.
FAÇON DE FAIRE L'accumulation; stratégie du marché. Industrialisation comme système de production. Utilitarisme; incitation au travail par le moyen de récompenses financières. Impératif technologique et scientifique.	Maximiser l'attrait de l'étudiant en tant que futur travailleur; contribuer à la reproduction de la division sociale du travail; présenter les relations humaines selon la stratégie du marché; transmettre l'image de l'individu opportuniste, matérialiste, conformiste, centré sur l'ordre établi; initier l'individu à l'idée de progrès, de production, de consommation. Faire accepter comme normal que les uns (minorité) prennent les décisions pour les autres (majorité); légitimer une structure décisionnelle hiérarchique et une conception de la démocratie où les décisions importantes sont prises par une minorité. L'individu opportuniste. Présenter la science comme modèle de connaissance; véhiculer le progrès économique, scientifique et technologique comme image de la créativité.	Conformité aux normes socio-culturelles acceptées par la majorité; réception du message pré-déterminé. Modèle structuré selon les lois de l'organisation et de gestion industrielle; bureaucratie et hiérarchisation des décisions; l'étudiant subordonné aux attentes et directives de l'instituteur.
SIGNIFICATION GLOBALE Croyance dans le progrès matériel et le développement économique et technologique. La rationalité scientifique.	Initier l'individu à l'idée de progrès; véhiculer le progrès économique, scientifique et technologique comme image de la créativité. Transmettre une vérité unique, objective, régulière et régulatrice; présenter la science comme modèle de connaissance; science et technologie comme image de la créativité.	Conformité aux normes socio-culturelles. Contenu de la communication centré sur les activités cognitives; transmission de connaissances pré-déterminées.

SYNOPSIS DU PARADIGME SOCIO-CULTUREL EXISTENTIEL ET DU PARADIGME HUMANISTE DE L'ÉDUCATION

PARADIGME EXISTENTIEL — TABLEAU 5.1	PARADIGME HUMANISTE DE L'ÉDUCATION: DIMENSION NORMATIVE — TABLEAU 5.2	APPROCHE ORGANIQUE — TABLEAU 5.3
<p>MODE DE CONNAISSANCE</p> <p>La connaissance comme processus total de l'organisme humain; caractère subjectif de la connaissance; connaissance inclusive, non-exclusive; systématisation de l'expérience subjective; non-neutralité de la science.</p> <p>Interaction entre l'observateur et l'observé.</p> <p>Pouvoir quasi illimité de la conscience humaine; possibilité d'atteindre une conscience cosmique; possibilité d'intégration d'expériences intuitives, mystiques, religieuses et psychiques.</p> <p>Atténuation des réductionnismes par la recherche de relations; réconciliation des dichotomies.</p>	<p>Promouvoir une conception de la connaissance axée sur la subjectivité et devenue une qualité de l'être; la créativité subjective; l'expression de soi; la communication; la joie et l'amour comme modèle de créativité.</p> <p>Remplacer le savoir-faire par le savoir-être; organicité des acquis; réaliser une personne ouverte à l'expérience; la communication comme dimension d'un modèle de créativité.</p>	<p>L'apprentissage comme expérience active qui se passe dans la vie intérieure de l'étudiant; l'environnement scolaire comme secondaire par rapport aux ressources internes du s'éduquant; développement total du s'éduquant plus important que la somme des connaissances acquises.</p> <p>Le milieu comme moyen pour faciliter le développement du s'éduquant; potentiel générateur de l'environnement scolaire; conformité à la dynamique d'interaction entre le sujet et l'objet.</p> <p>Possession par l'étudiant de toutes les ressources nécessaires à une expérience d'apprentissage.</p> <p>Environnement conforme à la dynamique d'interaction entre le sujet et l'objet.</p>
<p>RELATIONS PERSONNE-SOCIÉTÉ-NATURE</p> <p>Conception téléologique de la vie et de l'évolution.</p> <p>Le monde comme système de rapports entre moyens et fins.</p> <p>Buts de la société: favoriser le développement de la personne fonctionnant pleinement.</p> <p>Certaine domination de la personne sur son milieu.</p> <p>Ouverture à l'expérience; vivre selon un mode existentiel; personne active, non réactive.</p>	<p>Amener l'ordre social dominant à se centrer davantage sur la personne.</p> <p>Centration sur le développement de l'enfant.</p> <p>Réaliser une personne ouverte à l'expérience, orientée vers le moment présent, créatrice.</p>	<p>Le milieu comme moyen pour faciliter le développement du «s'éduquant».</p> <p>Centration de l'environnement sur le s'éduquant.</p> <p>Fonction secondaire attribuée aux facteurs extérieurs au s'éduquant; rôle effacé de l'administration qui fait appel aux ressources du milieu.</p> <p>Valorisation des comportements exploratoires.</p>
<p>VALEURS-INTÉRÊTS</p> <p>Découverte des valeurs à partir de l'expérience personnelle de la hiérarchie des niveaux de conscience.</p> <p>Participation consciente dans la croissance individuelle.</p> <p>Droit égal pour chaque personne à une liberté maximale compatible avec une liberté similaire pour tous.</p>	<p>Proposer une «nouvelle» image de la personne ou celle-ci est libre intérieurement de se mouvoir dans n'importe quelle direction.</p> <p>Réaliser une personne possédant un sentiment de liberté totale; critique de la façon dont la société dite démocratique traite les individus.</p>	<p>Le s'éduquant détermine son propre contenu et contrôle ses activités d'apprentissage; agent actif et premier de son apprentissage; implications du s'éduquant dans le choix des activités et des matériaux d'apprentissage.</p> <p>Le s'éduquant capable d'autonomie, libre.</p>
<p>FAÇON DE FAIRE</p> <p>Favoriser et créer un environnement centré sur la personne afin d'assurer sa vie pleine; la production de biens et services et le profit orientés vers le développement de la personne fonctionnant pleinement; compte tenu de ses interactions avec d'autres.</p>	<p>Se centrer sur le développement de l'enfant; redonner le pouvoir à l'individu; amener l'ordre social dominant à se centrer sur la personne; proposer une nouvelle image de la personne ou celle-ci est libre intérieurement de se mouvoir dans n'importe quelle direction et de s'autoriser librement à être le processus changeant qu'elle est.</p>	<p>Le s'éduquant détermine son propre contenu et contrôle ses activités d'apprentissage; l'apprentissage comme expérience active qui se passe dans la vie intérieure de l'étudiant; importance accordée à la création d'un environnement incitant favorisant le développement du s'éduquant.</p>
<p>SIGNIFICATION GLOBALE</p> <p>Centration sur la personne comme fin.</p> <p>Emphase sur l'extra-rationalité.</p> <p>Possibilité d'avoir conscience d'une réalité sous-jacente au monde phénoménologique.</p>	<p>Se centrer sur le développement de l'enfant; amener l'ordre social dominant à se centrer sur la personne.</p> <p>Promouvoir une conception de la connaissance axée sur la subjectivité.</p>	<p>Le s'éduquant détermine lui-même son propre contenu et contrôle ses activités d'apprentissage.</p> <p>L'apprentissage comme expérience active qui se passe dans la vie intérieure de l'étudiant.</p>

SOURCE: Bertrand, Yves; Valois, Paul. Les options en éducation. éditeur officiel du Québec (Québec: 1980) p. 261.